A CONSTRUÇÃO DE UM FAZER TEATRAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA INSPIRAÇÃO FREIREANA

Alexandre Saul[1]
asaul@hotmail.com

RESUMO

Esse texto relata os caminhos percorridos para o desenvolvimento de uma prática artístico-educativa, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, com a intenção de estimular a reflexão crítica dessa comunidade escolar sobre algumas de suas situações-limites e a mobilização para superá-las. Por meio da observação participante, de abordagem qualitativa, foi sendo construído um *quefazer* teatral inspirado na proposta político-pedagógica de Paulo Freire, para codificar, em linguagem teatral, e debater com a comunidade escolar, as situações-limites por ela vivenciadas. Objetivou-se desenvolver um teatro no qual o diálogo, como entendido e proposto por Freire, assumiu um papel central no que se refere à construção de conhecimento e a uma prática emancipatória. Os resultados demonstraram a viabilidade e a relevância de uma experiência como essa, na Educação de Jovens e Adultos, destacando-se seu potencial de ampliar as possibilidades de leitura da realidade dos participantes e gerar ações de cidadania ativa. Em acréscimo, os resultados apontaram implicações educacionais para o currículo escolar, acenando com possibilidades de enraizamento da prática teatral realizada.

Palavras chave: Teatro. Currículo. Paulo Freire.

A pesquisa relatada nesse texto, desenvolvida em nível de Mestrado, na PUC-SP, trabalha com as ideias centrais do pensamento freireano para codificar, em linguagem teatral, e debater com uma comunidade escolar da cidade de São Paulo, as situações-limites por ela vivenciadas em seu próprio ambiente. Refiro-me a situações-limites como entendidas por Paulo Freire, ou seja, situações de opressão e autoritarismo que por vezes não são percebidas por quem as experiencia no cotidiano.

Trata-se de desenvolver uma prática educativa com implicações curriculares em suas dimensões cognitiva, política, sócio-afetiva e estética, com a perspectiva de investigar possíveis caminhos para a mudança de pensamentos e práticas que se comprometam com a transformação dos contextos sociais dessa comunidade escolar. Além disso, quero articular a

[1] Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo - PUC/SP. Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella. Instituição Financiadora: CNPq. Email: asaul@hotmail.com

possibilidade de um fazer teatral com o referencial teórico de Paulo Freire, no que se refere à construção de conhecimento e a uma prática emancipatória.

Essa pesquisa caracteriza-se como uma investigação participante, com uma abordagem qualitativa, encontrando-se no âmbito das chamadas pesquisas ativas. Demo (1989) e Thiollent (2009) apresentam as referências utilizadas para fundamentar a metodologia da pesquisa participante. De acordo com Demo:

> Não fazemos aqui distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação. Porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambas, ainda que pudéssemos inventar filigranas do tipo: nem toda ação precisa ser diretamente política, o que levaria a aceitar que participação é apenas um tipo de ação social. Por outra, se partirmos da característica social histórica de que o homem é animal político intrinsecamente, todas as suas ações guardam contexto político maior ou menor. Ainda, na intenção original da pesquisa-ação não está a colocação genérica e dispersa de qualquer ação social, mas a ação conscientemente política, no sentido de aliar conhecimento e mudança. (DEMO, 1989, p. 231)

Para Thiollent:

> Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. (THIOLLENT, 2009, p. 81)

Esse tipo de investigação é uma ação conscientemente política. Paulo Freire considera importante insistir no caráter político da atividade científica: “A quem sirvo com minha ciência? (...) devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática.” (FREIRE in BRANDÃO, 1981, p.36). O conhecimento construído em conjunto com os sujeitos pesquisados está intencionalmente comprometido com propostas para a mudança de pensamentos e práticas tendo, no horizonte, a transformação da realidade pesquisada.

Pesquisar, na perspectiva freireana, exige assumir uma atitude de procura permanente pela compreensão cada vez mais crítica e acurada das intervenções dos seres humanos no mundo e com o mundo, da razão de ser dos fatos como vem sendo, possibilitando gerar novas ações para a construção de um mundo mais solidário e mais justo.

Ao escrever sobre sua concepção de pesquisa, Freire assim se manifesta: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2008, p. 39).

Esse constante movimento de procura e reprocura, impulsionado pela curiosidade dos seres humanos exige, de um lado, que se busque conhecer o que já se sabe acerca de um objeto de conhecimento e de outro, uma abertura à construção do novo conhecimento que superará o velho. Observe-se, porém, que não é possível saber tudo o que foi produzido acerca de um certo objeto de conhecimento, mas parte do que foi produzido. Isso implica dizer que o conhecimento será sempre uma seleção e será tanto mais significativo quanto mais estiver contextualizado e responder a que serve e a quem serve. A construção do novo conhecimento, na pesquisa, não se identifica, necessariamente, com o inédito; embora um conhecimento possa já ter sido anteriormente gerado, poderá ser reconhecido como novo para aqueles que o produzem sob novas circunstâncias ou características, no espaço/tempo dessa produção.

O Contexto da pesquisa

É importante compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma ação cultural e política que permite lutar por direitos que têm sido negados nas trajetórias humanas e escolares de muitos jovens e adultos brasileiros. Encontrei em Arelaro e Kruppa (2007) um destaque especial a respeito das características que os educandos da EJA trazem para a situação de ensino-aprendizagem. Estas estão para além dos motivos utilitaristas e instrumentais de “aprender para” e se relacionam ao gosto pela convivência humana. Segundo as autoras:

> A EJA está no contexto das políticas sociais de melhoria da qualidade de vida, que visam à inserção de milhares de pessoas numa sociedade de direitos. De um lado a compreensão e a busca de formas de superação para as discriminações de classe, de gênero, de raça e também de idade, frutos de um modelo econômico social e político, individualista e segregador, devem ser colocadas no universo de seus objetivos. De outro lado, está a exigência da EJA em compreender e alargar as formas de organização presentes nas rotinas de sobrevivência dessa população, elementos de resistência a essas discriminações e que se constituem num resíduo do humano, cotidianamente negado pelo sistema capitalista, que classifica e ordena a vida social para fins de controle. (ARELARO e KRUPPA, 2007, p. 121 e 122)

ISSN 18089097

Na esteira dessa opção política por uma educação que propugna relações dialógicas e solidárias na luta por direitos, essa pesquisa procura desenvolver práticas artistico-educativas, na escola, que possam colaborar para a superação de desarmonias e necessidades que se constituem em empecilhos para a realização de uma educação *pública, popular, democrática e de qualidade*. Os caminhos de investigação se fundamentam na matriz de pensamento de Paulo Freire que destaca o educando como sujeito de conhecimento, a urgência do diálogo, a convivência solidária, a importância da ética e da estética e a rigosidade do trabalho com os conceitos jamais separado do desvelamento da realidade. Vale aqui recuperar as palavras de Freire: "Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte." (FREIRE in MCLAREN, 1987, p.03).

Essa pesquisa foi realizada no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Mandaqui, que a partir de 2010 passou a se chamar CIEJA Santana/Tucuruvi, por determinação da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Jaçanã/Tremembé, responsável por esse CIEJA localizado no bairro Parque Mandaqui da cidade de São Paulo, SP. Os CIEJAs foram criados em 2003, pela Prefeitura de São Paulo, em substituição aos Centros Municipais de Educação Supletiva (CEMEs), após avaliações, buscando mudanças em sua estrutura e reformulações curriculares. Os objetivos centrais da nova estrutura são: a democratização do acesso e a permanência dos educandos, a democratização da gestão e a qualidade social da educação. O CIEJA é um programa de educação especialmente dirigido a jovens e adultos que não puderam cursar e concluir o ensino fundamental na idade própria, com ênfase na preparação para o mundo da cultura e na orientação para o mundo do trabalho. Embora a grande maioria das aulas seja de caráter convencional, o CIEJA Santana/Tucuruvi se preocupa em programar "aulas diferentes". Para isso, trabalha com diversos materiais didáticos e diferentes linguagens – música, vídeo, teatro – e realiza atividades educativas fora da escola, organizando visitas a teatros, exposições, mostras e outros espaços da cidade de São Paulo, seguidas de debate em sala de aula.[2] A experiência procura envolver, também, toda a comunidade escolar.

O bairro Parque Mandaqui, localizado na Zona Norte da cidade de São Paulo possui, atualmente, uma população de 103113 habitantes, segundo dados da Prefeitura Municipal de

---

[2] Informações reelaboradas de consulta ao site http://enoisnaeja.blogspot.com/2009/09/cieja-centro-int-ed-jovens-e-adultos_2351.html, em julho de 2011.

São Paulo[3]. No seu entorno estão localizados, além de residências e de comércio local, condomínios populares de edifícios, como o “Conjunto dos Bancários” e o “Vitória Régia I e II”, que abrigam cerca de 21200 moradores. Dados da Secretaria Municipal de Planejamento de São Paulo (SEMPLA) revelam que a Zona Norte possui uma população de aproximadamente dois milhões de habitantes, sendo uma das regiões da cidade que conta, atualmente, com um dos menores números de equipamentos e bens culturais públicos. Outros fatores como a baixa renda dos moradores dos bairros da Zona Norte e o limitado acesso ao transporte público (caro, precário e pouco capilarizado) excluem, ainda mais, essa população das condições necessárias para a criação e a fruição artística, interferindo negativamente no processo de construção da cidadania cultural[4] da comunidade. Outros dados da SEMPLA revelam, também, que toda a Zona Norte de São Paulo possui apenas uma sala de teatro pública, o Teatro Municipal Alfredo Mesquita, que se encontra desativado.

Dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo (SEADE/SP) destacam que a Zona Norte da cidade de São Paulo é uma das regiões com maior índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ). Esse índice, que considera em sua composição os níveis de crescimento populacional, a presença de jovens entre a população, frequência à escola, gravidez e violência entre jovens e adolescentes residentes no local, evidencia a necessária ampliação de ações que, ao lado da urgente melhoria das condições materiais de vida desses jovens, estimulem o debate e o desenvolvimento de valores importantes para a vida em sociedade, tais como: organização, solidariedade, disciplina, tolerância, escuta, respeito, autonomia, cooperação, entre outros.

A aproximação com a escola: um pouco de história

O grupo de teatro Arte Tangível[5], do qual faz parte o pesquisador e autor desse texto, possui uma profunda identificação com a Zona Norte da cidade de São Paulo e todos os seus integrantes residem e têm trabalhos desenvolvidos nessa região. Como morador, o

---

[3] Fonte: http://sempla.prefeitura.sp.gov.br, acessado em 01 de agosto de 2011.

[4] Cidadania cultural pode ser definida como: “(...) uma política cultural (...), em que a cultura não se reduz ao supérfluo, ao entretenimento, aos padrões de mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.” (CHAUÍ, 2006, p. 138).

[5] O grupo Arte Tangível constitui, há nove anos, um núcleo artístico formado por quatro artistas/pesquisadores que desenvolve investigações sobre a arte do ator, a estética teatral e o potencial pedagógico e transformador do teatro. As pesquisas do grupo fundamentam a criação de oficinas e espetáculos teatrais que estimulam os artistas e o público a desenvolverem um *sensível olhar pensante* sobre a realidade, isto é, uma reflexão crítica sobre o mundo e as percepções que dele se tem, evitando separar, nessa reflexão, razão e sensibilidade, ética e estética, teoria e prática..

ISSN 18089097

pesquisador percebeu, em consonância com os dados objetivos, a grande carência de investimentos em espaços públicos para o desenvolvimento de ações culturais e condições de produção dessas atividades, na região Norte da cidade. Em 2008, o Arte Tangível realizava um projeto de circulação de espetáculos teatrais que incluía a apresentação gratuita, em escolas públicas da Zona Norte do município, do espetáculo "Sobre Sonhos e Esperança" - inspirado na vida e na obra do educador Paulo Freire, seguido de debate com o público.

Nessa ocasião, o grupo conheceu o CIEJA Santana/Tucuruvi e se interessou pela receptividade, pela proposta inclusiva e democrática da escola, que se mostrava aberta a contribuições externas visando à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico que lá é realizado. O CIEJA entusiasmou-se pela linguagem artística e pelas temáticas trabalhadas pelo grupo de teatro que se propõe a discutir, de forma crítica, questões sociais, educativas e culturais. Esse encontro inaugurou um diálogo do qual nasceu o desejo mútuo de ampliar a parceria entre a escola e o grupo. Com a perspectiva de intervir na realidade sócio cultural do bairro, essa pesquisa apresentou-se como uma possibilidade de estimular reflexões e ações, sobre e a partir de práticas da comunidade, para além de contatos pontuais, tomando como ponto de partida o diálogo entre o grupo de teatro e a comunidade escolar.

O grupo de teatro entende que os valores apontados para a ampliação da cidadania cultural têm sido estimulados por meio da participação coletiva nessa pesquisa, que não dissocia o fazer artístico-teatral da prática educativa.

A entrada na escola

As ações efetivas para que fosse possível iniciar o desenvolvimento dessa pesquisa, no CIEJA, foram iniciadas com contatos telefônicos e reuniões no espaço escolar com o coordenador pedagógico, a diretora e a vice-diretora. Nas primeiras duas reuniões, foi apresentada e debatida a proposta inicial da pesquisa, discutidas as primeiras ideias de logística, incluindo a definição dos sujeitos que participariam do trabalho e foi solicitada a autorização formal para realização dessa pesquisa-ação. Nesses encontros foram preenchidos os documentos necessários para avaliação dos procedimentos de pesquisa pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Esse modo de entrar na escola e escutar os sonhos e as angústias dos gestores, incluindo-os na construção da proposta da pesquisa, foi fundamental para a garantia do

prosseguimento da mesma e ampliação de suas chances de sucesso, por meio da busca de adesão de aliados. Em "Conhecimento Oficial", Michael Apple, ao relatar uma experiência interrompida de produção de filmes em uma instituição de correção juvenil questiona, ao lado de outras preocupações, se teria sido ingênuo e se deveria ter envolvido os administradores e o grupo de educadores mais diretamente em sua ação, desde o início do trabalho. Com isso ele demonstra a importância do envolvimento dos gestores para um trabalho que se proponha a ser diferente do instituído, desde o primeiro momento, buscando a participação dos mesmos e criação de vínculos com o trabalho. Isso vai além de pedir uma pura autorização.

Planejamento e execução das ações do grupo teatral

Com inspiração no caminho para o desenvolvimento de um trabalho educativo com a comunidade, apresentado por Paulo Freire no capítulo três da Pedagogia do Oprimido, foram propostos os seguintes momentos para o planejamento e execução das ações do grupo teatral, nessa pesquisa:

- Encontros com a comunidade escolar para debates sobre situações da realidade dessa comunidade, que se articulam com as histórias da peça *Macbeth*[6], de Shakespeare[7], para levantamento de temas significativos.

- Análise, pelo grupo de teatro, dos registros dos debates com a comunidade, para identificação de situações-limites e temas geradores para novos debates e seleção de falas significativas dos participantes para integrar o roteiro da encenação teatral.

[6] "Macbeth é, senão a mais profunda, a mais sinistra e sanguinária tragédia [de Shakespeare]. (...) A peça é uma sequencia de combates e violências, de traições e assassínios, que se sucedem, da primeira à última cena em ritmo precipitado, implacável. (...) Macbeth é, por excelência, a tragédia da ambição." (BANDEIRA in SHAKESPEARE, 2009, p. 9 e 10).

[7] William Shakespeare (1564-1616) poeta, ator e dramaturgo inglês é considerado, mundialmente, como um dos mais importantes e influentes autores de teatro. Suas obras abordam o amor, as questões sociais e os temas políticos. Holesgrove considera que: "Não obstante a importância literária das obras de Shakespeare, hoje em dia, suas formas poéticas foram desenvolvidas primordialmente para facilitar o trabalho do ator e agradar a uma plateia popular. (...) Assim, buscamos inspiração nas obras de Shakespeare, não como obras de poesia erudita e, sim, como textos de um teatro popular, constituídos por componentes práticos, desenvolvidos para reforçar o contato entre o ator e o espectador num ambiente rústico. Apoiamo-nos para esse empenho, nos comentários do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, que reconhece "as contribuições do conhecimento popular [...] à ciência do homem comum", destacando: "Dramaturgos como Shakespeare, tiveram origem puramente popular, assim como a representação de suas tragédias e comédias. E os filmes de Chaplin ou a música dos Beatles não teriam sido possíveis se não estivessem enraizados no mundo do homem comum. (BORDA in BRANDÃO, 1981, p. 48)." (HOLESGROVE, 2009, p.110). Chaia (1994) destaca, também, o valor político da obra do dramaturgo inglês ao dizer que: "(...) a abordagem shakespeariana engloba a dimensão subjetiva, afetiva e, portanto, irracional do exercício do poder, bem como a dimensão racional da política. Neste sentido, Shakespeare aponta para outro tipo de contradição que perpassa o político, ao reforçar que o valor das paixões e emoções individuais e as comoções coletivas, mesmo ao ocorrerem inconstantemente e aos saltos, de forma extraordinária, não são alheios e nem excepcionais à política. Exatamente, por causa da morte, torna relativo os fenômenos políticos e, por oposição a ela, imprime maior importância à vida e ao homem. Paradoxalmente, contra a degradação humana simbolizada por esse mal absoluto, a política e o homem darão a outra medida da vida. O indivíduo - na sua natureza e humanidade - atravessa a vida defrontando-se consigo mesmo e com o poder, num encadeamento de fatos guiados também pelo destino (acontecimentos sem controle por parte do sujeito, em cujo limite encontra-se a morte).

- Preparação do roteiro de um espetáculo teatral com codificação das situações-limites e temas geradores registrados nos encontros.

- Criação e ensaio do espetáculo teatral com o grupo de atores.

- Preparação de encontros mensais com a comunidade escolar para prosseguir o diálogo sobre a temática levantada e discutir o desenvolvimento do trabalho artístico-teatral.

- Encenação da peça que combina a história original de Shakespeare e situações-limites expressas pelos educandos nos encontros.

- Realização de debates após apresentação da peça, para refletir criticamente sobre caminhos e ações possíveis para a transformação de aspectos da vida cotidiana da comunidade, a partir das situações codificadas no espetáculo.

Os momentos do fazer artístico-educativo aqui referidos guardam relação com as fases do caminho metodológico da educação problematizadora proposta por Freire, desde os seus primeiros escritos, para um trabalho de conscientização e consequente alfabetização. Essas fases incluem a investigação de palavras e temas geradores, a busca dos núcleos fundamentais dos temas em um processo de "redução" temática e a sua codificação/descodificação. As características de cada uma dessas fases se interpenetram e podem ser encontradas em diferentes momentos do trabalho artístico-educativo desenvolvido nessa pesquisa. Embora não seja adequado estabelecer uma relação unívoca entre as fases da proposta freireana e os momentos da construção do teatro dialógico, a relação estabelecida entre as fases e os momentos, é uma questão de ênfase. Isto porque em um mesmo momento, por exemplo, as características de diferentes fases da proposta de Freire estiveram presentes. Assim, a investigação temática teve ênfase no planejamento das ações do grupo teatral em conjunto com a coordenação e a direção da escola, na participação em atividades da escola e nos encontros com a comunidade escolar, em especial, nos primeiros. A busca pelos núcleos fundamentais dos temas geradores permeou todo o planejamento das atividades do grupo teatral. A codificação/descodificação figurou no planejamento das atividades do grupo teatral, nos ensaios e produção das obras teatrais, nos encontros teatrais pedagógicos, nas apresentações públicas de espetáculos, nos debates com espectadores e na avaliação e reflexão sobre as práticas.

ISSN 18089097

A seguir, serão relatados os procedimentos utilizados em cada um dos sete momentos.

Primeiros encontros com os educandos

Em 2009, foram realizados os primeiros quatro encontros, em noites consecutivas, com cerca de vinte educandos, convidados pelos gestores do CIEJA que lhes fizeram breve apresentação da proposta da pesquisa. O grupo de educandos foi composto de jovens e adultos trabalhadores, em sua maioria, moradores da região onde se localiza o CIEJA, pertencentes às classes populares, e que buscavam iniciar ou completar seus estudos do ensino fundamental, no período noturno, na Educação de Jovens Adultos (EJA). Esses encontros poderiam ser frequentados, também, por membros da comunidade escolar que não estivessem matriculados no CIEJA, naquele momento (ex-alunos, amigos e familiares dos participantes). Esses encontros tiveram seu formato inspirado nos Círculos de Investigação Temática, como propostos por Paulo Freire, nos quais os educandos dialogavam sobre a sua realidade concreta, sobre seus temas de interesse e a partir de suas experiências. Esses Círculos tinham o objetivo de investigar a temática significativa da comunidade.

Após uma rodada de apresentações, todos os presentes foram amplamente esclarecidos sobre os objetivos do trabalho e foram colhidos aceites e assinaturas para utilização de imagens e depoimentos, no âmbito da pesquisa. Foi feita uma breve explicação sobre a peça *Macbeth* e sobre seu autor, Shakespeare, de modo a contextualizar o tempo histórico do autor e de sua produção, destacando também a atualidade e o valor de ambos. Foi lido um resumo da peça *Macbeth*, preparado por um dos atores do grupo de teatro. A peça foi utilizada como instrumento de sensibilização da comunidade, como uma forma de provocar os educandos, por meio da problematização, a contar suas próprias histórias, nas quais as temáticas da fábula se engendravam nos cotidianos, explicitando situações-limites, situações existenciais, contraditórias e conflituosas, carregadas de sentimentos e emoções.

Nessa peça, estão consignados temas importantes, conflitantes e sempre atuais, porque ligados à essência do ser humano. São exemplos desses temas: amor, amizade, fidelidade, traição, livre arbítrio, destino e limites da violência e da ganância. A peça original funcionou como proposta de codificação porque esses são temas estampados, cotidianamente, nas páginas dos jornais, das revistas, nos programas de televisão e rádio, que

ISSN 18089097

conformam um ideário coletivo, embora possam ter interpretações contraditórias. Devido a isso esses temas puderam ser assumidos como significativos também para essa comunidade escolar, com a perspectiva de descodificá-los e recodificá-los em novos encontros e na encenação da adaptação de *Macbeth*. O roteiro adaptado considerou os temas geradores encobertos pelas situações-limites dessa comunidade, seus interesses, suas experiências, sua realidade, orientando a organização da prática teatral-educativa e permitindo novas descodificações mais profundas e cada vez mais críticas.

Análise dos debates com os educandos para criação de um espetáculo teatral

O grupo Arte Tangível realizou uma análise dos relatos registrados nos debates, refletindo criticamente sobre eles e identificando as situações-limites e os temas geradores que poderiam ser codificados no espetáculo "Macbeth de Oió"[8] e trabalhados nos encontros seguintes com os educandos. A partir de então foi sendo criado o roteiro de "Macbeth de Oió", integrando a história original de *Macbeth* e falas dos educandos que pudessem estimular, em debates pós-espetáculo, discussões sobre as causas de algumas das situações-limites da comunidade escolar e possíveis soluções para elas. Seguiram-se a criação do espetáculo e ensaios. O espetáculo ainda não está concluído e tem sua estreia prevista para março de 2012. Estão programadas apresentações no CIEJA Santana/Tucuruvi, sempre seguidas de debate.

Encontros teatrais pedagógicos

Os encontros mensais com a comunidade foram chamados de "encontros teatrais pedagógicos". Esses encontros, inspirados nos Círculos de Cultura[9], são assim chamados

[8] O título "Macbeth de Oió" faz uma alusão imediata à peça *Macbeth*, tragédia escrita por William Shakespeare. Porém, a adjetivação dada à personagem *Macbeth*, referenciando seu local de origem, possibilita pensar que se trata de uma re-escritura ou de uma adaptação do texto original. O título anuncia, também, que a adaptação se serviu da mitologia afro-brasileira, mais especificamente dos mitos dos deuses africanos (Orixás) e do Candomblé brasileiro, para recontar a fábula de Shakespeare e remodelar as personagens presentes na obra. Tomando "Oió", como a cidade de origem da personagem *Macbeth*, se estabelece uma relação entre *Macbeth* e Xangô, orixá que teria sido o mais representativo rei dessa cidade. Xangô um dia destronou o irmão Ajacá-Dadá, e o exilou como rei de uma pequena e distante cidade. Xangô foi assim coroado o quarto rei de Oió, o "obá" da capital de todas as grandes cidades iorubas. Vê-se, assim, que os temas centrais do texto original de Shakespeare: a sede de poder e a traição entre amigos, também estão fortemente presentes nos mitos africanos de "Oió" e de Xangô, possibilitando a conexão entre esse mundo e o de Macbeth.

[9] [O Círculo de Cultura é uma criação de Paulo Freire] traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. (...) o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma "roda de pessoas", em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor (...) aparece como o [animador], o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construírem juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. [É] ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político, a das estruturas da vida social. No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a "dizer a sua palavra".

ISSN 18089097

porque são, ao mesmo tempo, momentos de prática teatral e exercícios de construção crítica de conhecimento.

Os encontros teatrais pedagógicos entre o grupo de teatro e a comunidade aconteceram no CIEJA Santana-Tucuruvi, desde abril de 2010. Os encontros já foram realizados no pátio coberto da EMEF “Comandante Gastão Moutinho”, que fica no mesmo terreno do CIEJA e em salas de aula. Cada encontro teve duas horas de duração, tendo início às 20h30 e se estendeu até às 22h30 (as aulas, neste CIEJA, têm início às 20h15 e terminam às 22h30), com cerca de uma hora de prática teatral (jogos e demonstrações) e uma hora reservada para debates. Tais encontros aconteceram na última terça-feira do mês, durante o período letivo e contaram com o total apoio dos gestores da EMEF e do CIEJA. O coordenador pedagógico e parte da equipe administrativa do CIEJA contribuíram na divulgação e no agendamento dos encontros e a direção da escola creditou presença aos educandos. Inicialmente, os educandos vinham de diversas salas e eram informados que poderiam ausentar-se a qualquer momento, caso não estivessem interessados na atividade. Os encontros receberam, em média, trinta e cinco participantes e foram conduzidos pelos quatro integrantes do grupo Arte Tangível.

A prática teatral se deu por meio de jogos teatrais, realizados com todos os participantes. Esses jogos trabalharam categorias importantes do fazer artístico-teatral como: ritmo, conhecimento corporal, desenvolvimento dos sentidos orgânicos e emoções, ao mesmo tempo em que sugeriam metáforas sobre a realidade cotidiana. Esse momento de prática teatral incluiu, por vezes, a demonstração de um exercício cênico que faz parte do treinamento teatral do grupo Arte Tangível. Nos debates realizados com os participantes, logo após a experiência com os jogos teatrais, os educandos foram ouvidos e se estimulou a discussão sobre temas candentes que emergiram da prática. O planejamento e a realização dos encontros teatrais pedagógicos envolveram as seguintes ações:

- levantamento, com os educandos, de temas para a discussão;
- criação e prática de jogos teatrais que continham os temas levantados em discussões preliminares;

(...) a tradição consolidada dos círculos de cultura foi bastante diferenciada e estendida às mais diversas situações educativas, dentro e fora das escolas, dentro e fora das salas de aula. (BRANDÃO in STRECK; REDIN; ZITKOSKI (Orgs.), 2008, p. 77).

- preparação de material de apoio: textos, imagens e informações adicionais que pudessem contribuir para o debate;

- ensaio e discussão, do grupo de teatro, dos jogos propostos para o encontro;

- contato com a escola, apresentação da proposta e divulgação do encontro do mês;

- realização do encontro, com registro fotográfico e videográfico;

- definição de encaminhamentos, com os educandos, para a realização do próximo encontro;

- análise dos registros das discussões, preparação dos novos encontros;

- devolutiva, para a comunidade, de imagens e produções criadas nos encontros anteriores.

A partir de 2011, em conjunto com o coordenador pedagógico, e com a anuência da professora e de uma das turmas do CIEJA, o encontro passou a ser realizado sempre com essa turma, com o objetivo de aprofundar os debates e a experiência com os jogos teatrais. Nos encontros teatrais pedagógicos, os educandos foram sempre esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e sobre o planejamento das atividades propostas para o dia do encontro, com o que podiam concordar ou não e ajudar a reelaborar a proposta, se fosse o caso.

Os estudantes têm sido informados sobre o andamento da produção da peça e contribuem constantemente com o processo criativo, por meio de discussões e análises estéticas, produção de material e novas discussões sobre as situações-limites e os temas geradores. Eles são informados, também, sobre o cronograma previsto para novas atividades e procura-se debater com eles suas expectativas, desejos e frustrações em relação ao trabalho.

Apresentação de espetáculos teatrais na escola

A escola é entendida, nessa pesquisa, como parte fundamental de um projeto democrático de cidade. Nas áreas periféricas, em especial, essa pode se tornar um centro agregador da comunidade local, muitas vezes, o único equipamento público disponível em quilômetros, capaz de abrigar a comunidade. Nesse contexto, um desafio que se coloca é o

desenvolvimento de ações e práticas que possam ser realizadas em parceria com a escola, e que se traduzam na criação de oportunidades de democratização do acesso ao conhecimento e de sua construção, para os moradores da região. Paulo Freire considera que “a escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la”. (FREIRE, 2001, p. 16).

A escola é entendida por Freire como um lugar no qual se desenvolve uma prática política, ou seja, um lugar de luta e de esperança, um lugar não só para aprender conceitos, mas para encontrar, conversar, experimentar o confronto e dialogar, construindo diferentes conhecimentos. Com essa compreensão, a escola pode se constituir em um lugar especial para a apresentação de espetáculos teatrais, seguidos de debates, como um exercício de conhecimento e prazer estético. O Arte Tangível considera importante a apresentação, na escola, de espetáculos concluídos e também daqueles que estão em fase de construção porque, nesse último caso, há uma intenção explícita de contemplar a participação da comunidade escolar no desenvolvimento da peça.

Desde o início dessa pesquisa, foram apresentados pelo Arte Tangível, no CIEJA Santana/Tucuruvi, a peça “Sobre Sonhos e Esperança” e também, os três primeiros atos – ainda em fase de construção – do espetáculo “Macbeth de Oió”. O objetivo de apresentar parte da peça “Macbeth de Oió”, ainda inconclusa, foi abrir o processo criativo da companhia para a comunidade, com a intenção de debater, não só os temas da peça, mas também as propostas estéticas e as condições de produção teatral na cidade de São Paulo.

A encenação dos espetáculos teatrais, nessa escola, envolveu as seguintes ações de logística:

- Definição, em conjunto com os gestores da escola, do melhor dia e horário para a apresentação do espetáculo. A apresentação foi marcada em dia e horário de aula.

- Preparação de argumentos para o debate com o público.

- Verificação, com a equipe administrativa da escola, da disponibilidade do espaço para a apresentação da peça, de equipamentos técnicos (microfones e uma caixa de som, para o debate) e condições de acomodação do público.

- Preparação do local de apresentação do espetáculo com antecedência de duas

horas para resolver imprevistos, montar o cenário e permitir que os educandos e educadores se sentissem à vontade com a presença dos atores.

Debates pós-espetáculo

O debate com espectadores, no contexto da proposta do grupo Arte Tangível e dessa pesquisa, tem uma importância fundamental. Nos debates, é possível alongar o diálogo com o público, diálogo esse que começa com a escolha da temática e do espetáculo a ser encenado, passa pelos momentos em que a peça vai sendo construída, pela apresentação e culmina com o direito de cada um dizer a sua palavra. É um exercício excelente de escuta, tolerância, alegria, amorosidade, crítica, respeito e construção de conhecimento.

Os debates pós-espetáculo foram momentos de descodificação dos temas apresentados na peça e também serviram ao propósito de identificar novas situações-limites e temas geradores dessa comunidade, no momento histórico que atravessa.

Considerações finais

Todas as atividades realizadas evidenciaram aprendizado e foram momentos de troca de experiências entre todos os participantes. Os dados coletados, por meio de depoimentos, debates/diálogos, observações e entrevistas falam a favor dos objetivos estabelecidos nessa pesquisa. Os educandos têm adotado uma postura curiosa diante do fazer artístico-teatral, disposição para participar e interesse em debater criticamente os temas geradores. Além disso, têm conseguido identificar a produção de conhecimento como uma construção histórica, social, econômica e política, no espaço/tempo dessa pesquisa.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial*: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ARELARO, Lisete; KRUPPA, Sonia. A educação de jovens e adultos. In: PORTELLA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil:* níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. rer. ampl. São Paulo: Xamã Editora, 2007.

BANDEIRA, Manuel. Nota do tradutor. In: SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Tradução de Manuel Bandeira. São Paulo: Cosac & Naify, 2009. p. 9 – 11.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 76 – 78.

CHAIA, Miguel. (1994). *A natureza da política em Shakespeare e Maquiavel.* Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100011. Acesso em 14 ago 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural*: o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1989.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 34 – 41.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2010a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HOLESGROVE, Thomas. *O poder da palavra*: o texto teatral e a transformação da presença Cenica do ator. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo (USP), 2009.

MCLAREN, P. *Paulo Freire e pós-modernismo.* Educação e Realidade n2 1 . Porto Alegre, jan./jun. 1987, v. 12, pp. 3-13.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação. 17. ed.* São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CURRÍCULO DO PROEJA: DESAFIOS DE IDENTIDADE

Ana Claudia Ferreira Rosa

RESUMO

Este estudo tem como objetivo contribuir com a construção de um novo currículo para os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) Campus de Paraíso do Tocantins, bem como colaborar

ISSN 18089097

com as discussões para avaliação das políticas curriculares: da educação básica ao ensino superior, a serem realizadas no V Colóquio Internacional de Políticas e Praticas Curriculares, em João Pessoa Paraíba, em novembro de 2011. Apresenta-se uma visão de currículo pautada pelas teorias críticas, sem contudo desprezar as teorias pós-críticas. A questão que se coloca como desafio refere-se à formação do cidadão através do PROEJA. Compreender o currículo do curso de Operação de computadores do Campus Paraíso do Tocantins constitui a pedra angular neste estudo. O artigo estrutura-se em quatro partes, sendo que na primeira será apresentada uma visão de currículo como representação de poder. Na segunda enfatiza-se organização curricular do PROEJA do IFTO-Campus Paraíso. Sequente serão enfatizados os limites e possibilidades da ação docente para a construção de um currículo novo e finalmente, mas não encerrando a questão, apresentam-se as conclusões.

PALAVRAS CHAVE: Currículo, Identidade, PROEJA

ABSTRACT

This study has as objective to contribute with the construction of a new resume for the pupils of the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in the Modality of Education of Young and Adult (PROEJA), of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO) Campus of Paradise of the Tocantins, as well as collaborating with the quarrels for evaluation of the curricular politics: of the basic education to superior education, to be carried through in the V International colloquium of Politics and practice Curricular, in João Pessoa Paraíba, November of 2011. One presents a vision of resume for the critical theories, without however disdaining the after-critical theories. The question that if places as challenge mentions the formation to it of the citizen through the PROEJA. To understand the resume of the course of Operation of computers of the Campus Paradise of the Tocantins constitutes the angular rock in this study. The article structure in four parts, being that in the first one a resume vision will be presented as representation of being able. In second curricular organization of the PROEJA of the IFTO-Campus is emphasized Paradise. Sequent will be emphasized the limits and possibilities of the teaching action for the construction of a new resume and finally, but not locking up the question, the conclusion are presented.

KEY WORDS: Resume, identity, PROEJA.

1.INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo contribuir com a construção de um novo currículo para os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) Campus de Paraíso do Tocantins, bem como contribuir com as discussões para avaliação das políticas curriculares: da educação básica ao

ensino superior, a serem realizadas no V Colóquio Internacional de Políticas e Praticas Curriculares, em João Pessoa Paraíba, em novembro de 2011.

Apresenta-se, no artigo uma visão de currículo pautada pelas teorias críticas, sem, contudo, desprezar as teorias pós-críticas. Esse aditamento teórico ocorre no sentido de dar complementaridade às teorias críticas no que considera-se, neste estudo, serem lacunas. No bojo destas lacunas, encontram-se os grupos mais sujeitos a vulnerabilidades mas na presente pesquisa, enfatiza-se os alunos da educação de jovens e adultos participantes do PROEJA.

A idéia de estudar o currículo do PROEJA se deu como um processo de construção e tentativa de se consolidar metodologias para tornar a aprendizagem destes discentes significativa e que esta proporcionasse as condições reais à inserção ao mercado de trabalho. Mas que não fosse essa inserção, a tônica da ação pedagógica. Mas que o foco seja sempre o ser humano multifacetado.

O gérmen motivador deste estudo, dessa inquietação, ocorreu principalmente durante as reuniões de conselhos de classes, momentos em que vários professores afirmaram categoricamente que não sabiam dar aula aos alunos do PROEJA. Que suas tentativas de ensinar a esses alunos seriam frustradas. Que precisavam saber o que fazer.

Este estudo, por se tratar de preocupação com questões vivas, contextualizadas ao ambiente escolar, não consta, portanto, de ação descolada da realidade, mera teorização, antes, consiste sim em uma pesquisa, sem fomento das agências financiadoras, mas profundamente imersa no cotidiano de docente uma questão implícita no fazer pedagógico do IFTO Paraíso do Tocantins e quiçá de tantas outras escolas que atendem ao Programa em tela.

Que a formação do cidadão, através do PROEJA, não se constitua apêndice ou mero discurso descrito nos Planos de Cursos, mas que se faça presente em cada momento de produção/reprodução dos diferentes componentes curriculares, eis a questão que se coloca como desafio a ser superado, pela ação consciente dos professores viabilizada por um currículo crítico e em consonância com os princípios normativos.

Compreender o currículo do curso de Operação de computadores do Campus Paraíso do Tocantins a partir da proposição ideológica presente no plano de curso bem como a matriz curricular, consiste em aporte para identificar as nuances da proposta curricular e constitui a pedra angular neste estudo.

ISSN 18089097

Estrutura-se este artigo em quatro partes, sendo que na primeira será apresentada uma visão de currículo como representação de poder. Nesta abordagem, será considerada a escola como instituição social reprodutora da sociedade, mas que é também, espaço de contradição, de forças antagônicas. O local em que interesses divergentes atuam buscando afirmação. Ou um espaço de (re)criação e conflito. Um território contestado, em consonância com a visão de SILVA (1995).

Na segunda parte será apresentado estudo acerca da organização curricular do PROEJA do IFTO-Campus Paraíso do Tocantins, utilizando como suporte os objetivos propostos no Plano de Curso e sua Matriz curricular. A ideia que sustenta o estudo deste documento se explica pela necessidade de se identificar o ponto de partida da ação docente por um parâmetro comum instituído pelo Campus.

Sequente ao estudo da organização e da matriz curricular do curso de operação de computadores serão enfatizados os limites e possibilidades da ação docente para a construção de um currículo novo em busca de identidade, que atenda aos preceitos normativos relativos à promoção da cidadania plena. Um currículo em que os conhecimentos sejam claramente definidos como meios, não fins. Um conhecimento não apenas retórico e descontextualizado de uma classe social favorecida pelos meios de produção, mas aquele que favoreça a maioria poder desfrutar do produto do trabalho da coletividade.

Finalmente, mas não encerrando a questão, apresenta-se a conclusão.

Os autores que subsidiam o estudo são, entre outros, MENEGOLLA e SANT'ANNA(2003), BERTICELLI (1999), APPLE, in PARASKEVA(2002), SANTOMÉ(1998), SILVA (1995 e 2000).

2. O CURRÍCULO COMO REPRESENTAÇÃO DE PODER

> O currículo é um dos "lugares" em que se "concede a palavra" ou "se toma a palavra" no joga das forças políticas sociais ou econômicas. A manipulação da informação é facilmente exercida através do currículo explicitado nos manuais escolares que circulam internamente à escola, mas que são currículum(veículo) das idéias e das práticas que "rolam" fora da escola-instituição. No currículum pode se "ler", assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado(de muitos rostos), polífono (de muitas vozes). É bom lembrar que poder não diz respeito somente (e talvez nem principalmente aos grandes blocos de poder visível e constituído: há um poder, como atesta Foucault em várias obras, que é

ISSN 18089097

> difuso, que se distribui em mil instâncias pequenas, individuais de pequenos grupos, nas reentrâncias mais recônditas da sociedade. (BERTICELLI in COSTA 1999, p.168)

As instituições escolares organizam-se em horários, rol de atividades, locais para alocação de materiais e pessoas, enfileiram cadeiras ou as colocam em outras ordens, traçam metas e prazos para execuções em calendários que pautam-se pelo mínimo de dias letivos, enfim, criam estrutura para o seu funcionamento.

Os meios palpáveis, entre tantos outros que viabilizam o exercício da função escolar não constituem a totalidade dos recursos que viabilizam a pratica escolar. O currículo é o elemento fundante da ação, mas nele, muitas vezes não se fala. Não se fala porque em muitas escolas ele está lá pronto, posto, acabado, preparado para o uso. A ausência da problematização, contudo, confere à ação caráter de unidade de convergência de interesses de acomodação. Não se coloca em evidência que é este currículo resultante de um recorte da realidade que se prioriza em detrimento de outros saberes. É um veículo de idéias e praticas que foram selecionadas por um ou vários grupos, para conduzi-las e perpetuá-las. De acordo com SANTOMÉ(1998:131)

> Quando analisamos detalhadamente os conteúdos que são objetos de atenção explícita na maioria das instituições escolares e nas propostas curriculares, chama a nossa atenção a proposta abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizado, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação.

Sendo o currículo um instrumento que poderá silenciar ou fazer ecoar as vozes ausentes das salas de aulas, caberá ao educador a tarefa de ajustamento ou reestruturação dessa ferramenta. Para tanto, quaisquer que sejam as posturas desses educadores em face das condições propostas pelo currículo, o resultado se fará sentir como transformação ou conformação à realidade dada.

Diante da possibilidade de se tornar agente da mudança, cabe ao professor escolher o caminho a seguir, para tanto não será uma prática assistemática e desinteressada que provocará a transformação da realidade. Antes o professor terá que compreender com clareza o que é o currículo, em que medida este instrumento afeta sua ação e assumir que o resultado da prática pedagógica ultrapassa o rol de conteúdos explícitos ementa por vezes pronta e recebida com passividade. Terá que compreender que ele, professor, não é mero operador de normas, diretrizes e outras determinações escritas e apresentadas como proposta única. De

outra forma, terá que cumprir com preceitos próprios da função, sem se render ao apelo das facilidades de fazer simplesmente o que está escrito. O professor tem se assumir como construtor, como produtor de uma realidade ainda florescência. Suas visões de mundo devem permear esse fazer pedagógico coletivo e contextualizado em consonância com BERTICELLI (in COSTA 1999).

> Partindo-se do pressuposto de que currículo é construção subentende-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos diferentes lugares. Tempo e lugar ou se quiser, tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes e, portanto, modos diferentes de entender e de produzir *currícula* (os currículos). (p.160)

Currículo neste estudo, faz-se necessário ressaltar, constitui o elemento palpável e o elemento imaterial, o objeto e a ideia, o que se vê e o que simplesmente se sente ou se sabe existir.

> Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve se, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjectividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competições entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão activamente envolvidas na actividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.(SILVA. 2000:15)

Ainda se pode afirmar muito mais acerca do currículo, pode-se dizer que perpassa toda a ação da escola, seja quando atua diretamente sobre as mentes dos educandos na sala de aula, seja quando indiretamente se faz presente nas conversas entre amigos durante os intervalos, no jogo de bola na quadra, na escolha dos componentes das equipes nos conselhos de classes e até fora da escola nas intermináveis divagações dos professores, em atividades que deveriam ser extra-escolares, mas que acabam por convergirem para as práticas, anseios e receios pedagógicos.

> Desta forma o currículo é algo abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações

> circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Poderíamos dizer que é a escola em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele podem ter determinada influência. É o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da pessoa do aluno (MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA. 2003:51)

Poder, eis a nuance que perpassa o currículo em suas diversas manifestações. Impõem-se como uma força cogente. Mas o que dizer sobre este instrumento para defini-lo e apreender o contexto de sua origem? Apontamos aqui a distinção feita por Terigi (citado por BERTICELLI in COSTA, 1999: 163):

> Se currículum é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Diaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920;
>
> Se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como currículum, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton;
>
> Se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele.

Este é um recorte que não substitui outros tantos, mas norteia o presente e dá a saber o alcance e limites deste estudo.

Em suas diferentes manifestações o currículo, pode-se concordar, é instrumento que representa o poder. Constitui, na impossibilidade de se abarcar a totalidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade e pela necessidade da classe que compõem a superestrutura de uma dada sociedade manter seu s*tatus quo*, sublime recorte, seleção de conhecimento, prenhe de significados, coroado de valores.

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA DO IFTO-CAMPUS DE PARAÍSO DO TOCANTINS

O Campus de Paraíso do Tocantins compõem com outros cinco campi (os de Araguaína, Araguatins, Gurupi, Porto Nacional e Palmas o instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO).

O campus Paraíso oferece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com qualificação em Operação de computadores.

ISSN 18089097

Está expresso no Plano de Curso do PROEJA que a organização curricular obedece as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Decretos nº 5.154/2004 e, nº 5.840/2006, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004 e nº 01/2005. Afirma-se, *in fini,* que,

> A organização do curso está estruturada na matriz curricular constituída por uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos de:
>
> Educação básica, que integra componentes das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional na modalidade EJA;
>
> Educação profissional que integra componentes específicas da área profissional de Informática e uma componente da área de administração.

Apresenta-se abaixo matriz curricular do PROEJA

Tabela 1 – Matriz Curricular do Curso de Nível Médio Integrado na Modalidade EJA, com Qualificação em Operação de Computadores.

	Componentes			CH/Semestre					CH Total	
				1º	2º	3º	4º	5º	H/a	H/r
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Educação Básica	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	3	2	2	4	260	217
			Artes			2	2		80	67
			Inglês	1	1	1			60	50
			Informática Básica	2					40	33
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	3	2	2	4	260	217
			Biologia	2	2	2	2		160	133
			Física	2	2	2	2		160	133
			Química	2	2	2	2		160	133
		Ciências Humanas e suas Tecnologia	História	1	1		1	2		83
			Geografia			1	1	2		67
			Sociologia	1	1	1	1	1	100	83
			Filosofia	1	1	1	1	1	100	83

		s								
				16	**16**	**16**	**16**	**14**	**1560**	**1299**
	Educação Profissional	Editores de Textos		2					40	33
		Planilhas Eletrônicas			2				40	33
		Sistemas Livres				2	2		80	67
		Internet – Conceitos e Práticas		2	2				80	67
		Empreendedorismo, Administração e Vendas				2	2		80	67
		Suporte e Manutenção em Computadores						4	80	67
		Fundamentos de Redes de Computadores						2	40	33
		Aulas/semestre		**4**	**4**	**4**	**4**	**6**	**440**	**367**
		Total de Aulas/Semestre		**20**	**20**	**20**	**20**	**20**	**2000**	**1666**

Fonte: Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Plano de Curso do PROEJA. Paraíso do Tocantins: IF-TO, 2008.

O Curso está organizado em regime seriado semestral com uma carga horária total de 1.666h, sendo 1.299h para as componentes do núcleo comum (Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Informática Básica, Matemática, Biologia, Física e Química, História, Geografia, Sociologia e Filosofia); 367h para as componentes de formação profissional (Editores de texto, planilhas eletrônicas, sistemas livres, Internet- conceitos e Práticas, Empreendedorismo, Administração e Vendas, suporte e manutenção de computadores e Fundamentos de redes de computadores)

Ressalta-se que a escolha do curso esteve desde o início vinculada às condições de estrutura física e de pessoal docente e em conformidade com o Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006:

Ainda que o curso atenda aos preceitos legais e tenha no IFTO o suporte material e imaterial para a execução do Programa, torna-se objeto de preocupação a escolha do curso,principalmente, quando se observa o valor em demasia que não raro se atribui à técnica, nos tempos da sociedade do conhecimento. Afirmar a identidade do curso, como meio de promover a cidadania e o acesso às condições para inserção no mercado de trabalho, há que se considerar com APPLE (in PARASKEVA 2002) que,

> a nova tecnologia não é apenas um aparato de máquinas e o seu conseqüente software. Representa uma forma de pensamento que orienta a pessoa a abordar o mundo de uma forma particular. Os computadores envolvem formas de pensamento que ao abrigo das actuais condições educacionais são essencialmente técnicas. Quanto mais a nova tecnologia

> transforma e modela a sala de aulas à sua própria imagem, mais a lógica técnica se substituirá a compreensão política crítica e ética. O discurso na sala de aulas centrar-se-á mais na técnica e menos na substancia.

Não se subsumem os aspectos políticos por mais parcos que possam se apresentar ao mais rebuscado aparato técnico. Antes, a técnica deve estar à serviço da política que se corporifica, ou deve se corporificar no contexto da educação. Ainda que na matriz curricular seja claramente demonstrado que a base comum ocupa lugar de destaque, o valor que se atribui na prática a esses componentes contraria os números. Tarefa diária do educador é alterar a ordem das prioridades que subjazem ao fazer pedagógico, em relação à supremacia da técnica em face dos aspectos políticos.

> Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. (SILVA, 1995:194)

O educador deve (re)significar o currículo, recriá-lo, colocá-lo à serviço da educação para a emancipação. Tem-se um ponto de partida. O ponto de chegada é uma construção que urge se fazer democrática.

4. LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO NOVO: EM BUSCA DE IDENTIDADE

A Constituição Federal assegura em seu artigo 5º, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estas premissas visam garantir a todos os brasileiros e brasileiras o acesso à educação formal, e ainda afirma no artigo 214 a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, com vistas a atingir,

> I - erradicação do analfabetismo;
>
> II - universalização do atendimento escolar;
>
> III - melhoria da qualidade do ensino;
>
> IV - formação para o trabalho;
>
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

ISSN 18089097

O professor ao adentrar os muros físicos e/ou ideológicos da escola não raras vezes tem que se despir de ideais individuais para compor um quadro de servidores com um ideal coletivo. Esse abandono de si caracteriza o novo sujeito. Aquele que vai levar adiante um projeto já existente, do qual não participou e por vezes até não concorda com ele. Diante dos desafios duas posições contrárias podem ser tomadas ou se imobiliza diante de uma proposta, por se considerar exógena, acabada, sem espaço para a mudança, ou de outra forma, assume-se o desafio de mudar, de se vestir e se despir destes preceitos e combatê-los no que for nocivo à educação. A atuação do professor deve considerar que,

> Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar.(SANTOMÉ, 1998)

É ainda SANTOMÈ que ressalta o sentido da intervenção no currículo:

> não se trata de transformar as culturas das etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a classe trabalhadora, etc., em suplementos do currículo escolar; em temas complementares para que nossa consciência fique mais tranqüila. Entretanto, esta é a tônica de trabalho em muitas das nossas salas de aula quando desenvolvem o que podemos chamar de"currículo de turistas". Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc.)(Idem, p. 147)

O educador tem como tarefa definir em seu coletivo, junto seus pares, com os alunos e a comunidade local, a identidade que se pretende criar. O sujeito que se quer formar, invertendo a lógica que apresenta como cartão de visitas ao professor as ementas, os planos de cursos e chamam à ação com uma "intimação": cumpra-se o conteúdo, sem antes mesmo dizer ao recém-chegado: este ou aquele é o sujeito que nos propomos formar. Diz-se: "estes são os conteúdos das turmas que irás assumir".

5. CONCLUSÃO

Este estudo considerou o currículo a partir das teorias críticas e não-críticas, considerando o quadro dessas teorias presentes em SILVA(2000).

As teorias críticas do currículo enfatizam as seguintes questões: ideologia relações sociais de produção reprodução cultural e social conscientização, poder, emancipação e libertação, classe social, currículo oculto, capitalismo e resistência;

As teorias pós-críticas consideram: ideologia, alteridade, diferença, representação, subjetividade, cultura, significação e discurso, gênero, raça, etnia, sexualidade, saber-poder multiculturalismo.

O PROEJA do IFTO campus Paraíso aparece como uma possibilidade de ampliação da inclusão com possibilidade de maior inserção no mundo social do trabalho e, por conseguinte, da melhoria da qualidade de vida.

Constitui, neste estudo, tarefa do educador, desnudar o currículo do PROEJA e propor a radical alteração para se promover a cidadania e a consecução das políticas públicas. Considera-se ainda que ,

> Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente, uma criação.(silva, 2000:10)

Finalmente, resta afirmar que a preponderância dos valores advindos com a sociedade da informação, não raras vezes relegam ao conhecimento das humanidades o caráter apêndice, de acessório à formação nos cursos que tem na informática em suas diversas nuances, seu objeto. Ressaltar os aspectos políticos, científicos, para além dos técnicos é tarefa árdua, que o educador comprometido com a educação para a emancipação, não pode se furtar. Redefinir a identidade destes cursos urge acontecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ISSN 18089097

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro 1988.

_______. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_______. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006*.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *Currículo*: tendências e filosofia. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. *Plano de Curso do PROEJA*. Paraíso do Tocantins: IF-TO, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilze Martins. Por que Planejar? Como Planejar? (currículo – área – Aula) 13ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos curriculares] críticos, ***Currículo sem Fronteiras***, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun 2002. Disponível em < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf)

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA,Tomaz Tadeu da. Teorias do Currículo. Uma introdução Crítica. Porto Editora, 2000. (coleção currículo, políticas e Práticas)

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 190-207.

SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos culturais. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995

ISSN 18089097

A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROEJA: UM DIÁLOGO COM CRONBACH

Ana Cláudia Uchôa Araujo[10]
IFCE

Patrícia Helena Carvalho Holanda[11]
UFC

Resumo

Este artigo versa sobre o currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico, ofertado pelo Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto nº 5.840/2006 e ofertado no Instituto Federal do Ceará a partir de 2007, pelo prisma da avaliação curricular na perspectiva de Joseph Lee Cronbach. É uma análise que se constitui de um levantamento documental e bibliográfico, com base no aporte legal que normatiza o PROEJA, bem como na contribuição de autores que discutem a educação profissional, como Silvia Maria Manfredi, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, bem como Heraldo Marelim Vianna e Joseph Lee Cronbach – teóricos que estudam a avaliação educacional. Através das leituras e pesquisa empreendidas, concluiu-se, dentre outros achados, que um programa da natureza do PROEJA, ao elaborar seus currículos, não pode descuidar-se de realizar uma articulação entre o desenvolvimento econômico e social, buscando superar a separação entre o pensar e o fazer – reflexo da dicotomia entre formação profissional e educação básica –, uma vez que ela é historicamente e estruturalmente constituída no âmbito da luta entre as classes fundamentais do sistema em que estamos inseridos.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. PROEJA. Ensino médio integrado.

[10] Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira (UFC); email anac.uchoa@gmail.com; Telefones: (85) 96150809; (85) 88890809.
[11] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; Doutora em Educação Brasileira (UFC); Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Email: patriciaholanda2003@yahoo.com.br; Telefone: (85) 86449445.

Abstract

This article is about the curriculum of vocational and technical high school offered by the **National Program for Integration of Basic Education and Vocational Education for Youth and Adults** (PROEJA), which was established by the Decree No. 5.840/2006 and has been offered by the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará* (IFCE) since 2007 through the prism of curriculum evaluation in the perspective of Joseph Lee Cronbach. It is an analysis that consists of a documentary and bibliographic survey based on the law that regulates PROEJA and on the contribution of authors that discuss vocational education, such as Silvia Maria Manfredi, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta and Marise Ramos, as well as Heraldo Marelim Vianna and Joseph Lee Cronbach, who are theorists that study the educational assessment. Through the readings and research undertaken, we concluded, amongst other aspects, that the nature of a program like PROEJA, when developing its curricula, cannot ignore the connection between the economic and social development, seeking to overcome the separation between thinking and doing - a reflection of the dichotomy between vocational training and basic education - since it is historically and structurally constituted in the fight between the fundamental classes of the system in which we operate.

Keywords: Assessment. Curriculum. PROEJA. Vocational high school.

1 Introdução

Este trabalho discute, sobre o prisma da avaliação curricular na perspectiva de Cronbach (1963, 1982), o currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico, ofertada pelo Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto nº 5.840/2006.

As discussões nele contidas estão presentes numa pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação Brasileira, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculada à Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional, no Eixo Temático de Avaliação Curricular[12], cujo objetivo precípuo consistiu em desenvolver uma investigação avaliativa no currículo dos cursos do ensino médio integrado ao curso Técnico em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), iniciados no primeiro semestre de 2007, analisando sua concepção e dinâmica a partir da percepção dos docentes.

Esta análise constitui-se de um levantamento documental e bibliográfico, com base no aporte legal que normatiza o PROEJA, bem como na contribuição de autores que discutem a educação profissional, como Manfredi (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), bem como

[12] Reúnem-se nesse eixo pesquisadores de várias instituições de nível superior dos Estados do Ceará, Piauí e Pará, que desenvolveram e desenvolvem estudos que envolvem a temática da avaliação curricular em suas diversas nuances.

Vianna (2000), estudioso que aborda a contribuição de diversos teóricos, dentre os quais, destaca-se Cronbach (1963, 1982), teórico que enfatiza a dimensão política da avaliação, de extrema importância no contexto atual.

O texto se estrutura da seguinte forma: no próximo tópico abordamos o percurso histórico do ensino médio integrado à educação profissional; no seguinte, apresentamos subsídios para se empreender uma avaliação curricular, sob a perspectiva teórica de Cronbach (1963, 1982), no programa curricular do ensino médio integrado ofertado no PROEJA; por fim, trazemos as considerações finais,

2 O ensino médio integrado na educação profissional: dos fios da história até a criação do PROEJA

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 preconiza em seu artigo 1º, que a educação se dá, além da família, em várias instâncias formativas, incluindo as instituições de ensino e o mundo do trabalho.

Embora atualmente haja essa abertura democrática no dispositivo legal atual, para poder caracterizar a proposta do ensino médio integrado, se faz necessário um passeio histórico nas leis brasileiras que embasam o ensino profissional de nível técnico, até se chegar à sua concepção no PROEJA, cabendo lembrar que a educação profissional é uma modalidade marcada, ao longo da história educacional brasileira, pelo dualismo estabelecido entre ela e a educação básica.

É importante frisar que essa mesma visão acabou por gerar, já na República, o ensino profissional voltado para a clientela carente jovem, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que propôs a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices[13], espalhadas em diversos estados do país. Tais escolas, em consonância com a concepção de educação da época, não levavam em consideração as necessidades de instrução de seu alunado, devido à ideologia política que privilegiava a educação das elites, e para os pobres destinava uma educação cujo foco era o domínio das técnicas utilizadas nas oficinas, pois a intenção era conceder-lhes uma ocupação como medida de manutenção da nova ordem republicana.

A mudança da base econômica agrária para industrial, no Governo de Vargas, foi um grande impulso dado à educação profissional. As camadas dirigentes, nesse período, sentiram

[13] As escolas de aprendizes artífices foram os embriões das Escolas Técnicas de Arte e Ofícios, criadas em 1942, e que viriam a ser as futuras Escolas Técnicas Federais, elevadas à categoria de Centros Federais de Educação Tecnológica, nas décadas de 80 e 90, atualmente, em sua grande maioria, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme anteriormente explicado.

ISSN 18089097

necessidade de modernização da educação nacional, com a finalidade de atender a um modelo econômico que estava sendo instituído, o que acabou por exigir uma reforma em suas diretrizes legais. A esse respeito, Romanelli (2005, p. 59) afirma que:

> A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Diante dessa necessidade de formação, um aparato de leis foi criado, representado pela Reforma Capanema, que foi um grande marco regulador da educação profissional, em vigor a partir de 1942. Vale ressaltar que o objetivo de formação estava atrelado à qualificação de mão de obra, e não ao ingresso nas universidades. A esse respeito, Manfredi (2002, p. 99) manifesta-se da seguinte maneira:

> O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o ensino superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia [...].

Assim sendo, o conjunto de leis da educação profissional são representadas pelos seguintes decretos que configuraram o arcabouço legal da educação profissional, criando habilitações técnicas para o nível médio, voltadas para os três setores da economia, de forma a fornecer-lhes mão de obra qualificada, além da criação da formação do magistério em nível médio:

- decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola;
- decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal;
- decreto-lei nº 4.048/1942 – dá origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nesse contexto, contudo, é preciso levarmos em conta o fato de que, se por um lado a criação dessas leis evidenciou uma estrutura definida para o ensino profissional, por outro

acentuou o dualismo já mencionado, à medida que os alunos egressos das habilitações técnicas só poderiam ingressar em cursos superiores correspondentes à habilitação profissional cursada (ROMANELLI, 2005).

A lei nº 4.024/61 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, embora tenha mantido o dualismo na educação, garantiu uma maior flexibilidade ao egresso do curso de formação técnica de nível médio que, teoricamente, poderia ingressar em qualquer curso de nível superior, embora em sua formação tivesse recebido "[...] um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios." (ALVES, 1997 apud MANFREDI, 2002, p. 103).

A lei nº 5.692/71, conhecida como Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, desfez o dualismo, pelo menos teoricamente, ao acabar com a separação entre a formação propedêutica e a profissionalizante no ensino médio, tendo essa última se tornado obrigatória e universal. A respeito dessa obrigatoriedade idealizada pelos militares, Manfredi (2002, p. 105) diz:

> Essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional, e neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

É oportuno destacar que as escolas públicas – sem recursos para manter a formação profissional, que exige laboratórios e maquinários específicos, caros quanto à aquisição e manutenção – não puderam pôr em prática o modelo universal e compulsório de ensino profissionalizante para o segundo grau, culminando com a revogação da supracitada lei, na década de 80, mediante a lei nº 7.044/82, que alterou os dispositivos legais da lei nº 5.692/71 quanto a tal obrigatoriedade, conforme pondera Fiod (1983, p. 93):

> A Lei 7.044/82 propõe, em sua essência, a eliminação da profissionalização obrigatória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, a nível de 2º grau. Assim é que o Artigo lº da Lei 7.044/82 exprime os objetivos amplos da educação: "O ensino de 1º e 2º graus têm por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". No Artigo 1º, substituiu-se, apenas em relação aos objetivos da Lei 5.6920711, a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Tal modificação traz consequências diretas em relação ao

ISSN 18089097

ensino de 2º grau, uma vez que os currículos não estão mais obrigados a reservar a maior parte da carga horária para a profissionalização.

Dessa forma, a profissionalização enquanto atividade educativa mais uma vez fica na condição da subalternidade, da oferta desobrigada: vê-se que os anos 80 e 90 marcam a assunção do modelo humanístico-científico, em detrimento do científico-tecnológico, na formação de ensino médio.

É preciso destacar que no texto legal da LDB nº 9.394/96, a educação profissional aparece como uma modalidade, não inserida explicitamente em nenhum dos níveis da educação brasileira, como se vê no artigo 21: "[...] a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior."

Assim sendo, pode-se inferir que da mesma forma esparsa com a qual a atual LDB trata a educação profissional, ela o faz no tocante à sua integração ao ensino médio. Isso está claro, inicialmente, no § 2º do artigo 36, Seção IV do Capítulo II: "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas." O uso do verbo *poder* em vez do verbo *dever* coloca, mais uma vez, a formação profissional no terreno das possibilidades eventuais.

Ainda, ponderando sobre o texto da LDB, no tocante ao currículo do ensino médio, o § 4º do artigo 36 fala que "[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional." Em outras palavras, pode-se inferir, por essa leitura, que o currículo do ensino médio, quanto à formação técnica, pode vir a ser ofertado integrado na instituição, concomitantemente ou subsequentemente com outras instituições, sem maiores esclarecimentos quanto a isso.

Cabe, ainda, em relação à organização do ensino médio, tecer algumas considerações sobre os decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04. O primeiro, oriundo do governo de Fernando Henrique Cardoso, trata da separação entre o ensino propedêutico e a formação técnica, no âmbito do ensino médio. O segundo, já no governo Lula, promove a junção entre esses campos.

Em termos conjunturais e históricos, é preciso traçar algumas características dos decretos supracitados e, consequentemente, da repercussão que ambos causaram no processo identitário do ensino médio integrado à formação profissional técnica.

O decreto nº 2.208/97 teve a função de regulamentar a LDB quanto ao Capítulo da Educação Profissional, sendo a expressão do projeto oficial do governo da época quanto a essa modalidade de ensino. De acordo com esse decreto, em seu artigo 2º, a educação profissional abrange três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico, que é o foco de análise da pesquisa, deve ser ofertado de forma independente do ensino médio, conforme diz o artigo 5º: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este."

O nível técnico, ofertado aos matriculados ou egressos do ensino médio, de acordo com o artigo 4º, deveria ser oferecido mediante disciplinas, organizadas em áreas, dispostas em módulos, os quais poderiam ser cursados de forma fragmentada, possibilitando, assim, um certificado de qualificação profissional por módulo concluído. Nesse aspecto, ressaltamos a pulverização da formação profissional, tratada de forma reducionista e minimizada, conveniente a um padrão neoliberal de educação, que na época requeria uma fragmentação da preparação da força de trabalho, a despeito de ter sido sempre essa formação dispendiosa quanto aos aspectos financeiro e de tempo. Quanto a isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) destacam o seguinte:

> O decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais [...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades de mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

Deve-se destacar que a imposição desse decreto não foi aceita pacificamente por vários setores da sociedade, tampouco pelas instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com experiência acumulada em décadas na oferta de cursos técnicos de 2º grau, cuja excelência sempre fora reconhecida pela sociedade e pelo mercado.

Entretanto, apesar do embate travado contra a concretização desse modelo de oferta, cujo caráter dual da educação se fez mais gritante, somente com a criação do decreto nº 5.154/04, que revogou o decreto anterior e garantiu a possibilidade da oferta da formação profissional reunificada à formação propedêutica, é que se pode vislumbrar uma nova possibilidade de construção de currículos e perfis formativos pautados na visão da politecnia, defendida por Gramsci (1989, p.118), quando advoga o trabalho como um princípio educativo,

ISSN 18089097

desenvolvido na "[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual."

Nesse aspecto, o decreto nº 5.154/04 parece aproximar-se do ideal da educação politécnica, quando, em seu artigo 4º, no parágrafo primeiro, explicita a forma como se dará a educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio:

> § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
>
> I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
>
> II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
>
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
>
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
>
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
>
> III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O decreto supracitado apresenta três formas de oferta, as quais poderão, ainda, na modalidade concomitante e subsequente, promover a articulação entre a formação técnica e a formação propedêutica, entre diferentes instituições de ensino, observadas as especificidades das redes de ensino.

É prematuro dizer, no entanto, que a criação desse dispositivo legal implicará numa assunção repentina da educação profissional técnica de nível médio, embora se constitua num importante passo. Tal direcionamento legal, considerado positivo, sinaliza que a primeira década do século XXI se constitui de um desafio para a educação profissional, já que as mudanças nas práticas curriculares e didático-pedagógicas não se modificam tão somente pela criação de um decreto.

ISSN 18089097

No tocante à oferta do ensino técnico pela rede federal, devemos destacar que a lei federal que referenda a criação dos Institutos Federais, já mencionada nesse trabalho, apresenta como um dos objetivos dessa nova institucionalidade a oferta de 50% de suas vagas ao ensino técnico, prioritariamente, na modalidade integrada, destinadas aos egressos do ensino fundamental e ao público da EJA.

Essa amarração legal pode ser, a nosso ver, uma alavanca para a criação e manutenção dessa modalidade de oferta, sobretudo quando observamos os dados do Censo 2009, quanto à oferta de matrículas para o ensino médio integrado à formação técnica, apresentados na tabela 1, localizada após as referências.

Pelos dados da Tabela 1, é possível perceber que a oferta do ensino médio integrado, em termos globais, concentra-se em maior quantidade na rede pública, somando-se a oferta federal, a estadual e a municipal. Entretanto, ao observarmos isoladamente cada uma delas, comparativamente, com a oferta privada, vemos que na Região Sudeste, por exemplo, a oferta privada prepondera sobre as outras. Já a oferta federal, se observada isoladamente, nos casos das Regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, se encontra em menor quantidade que as demais ofertas somadas. É importante registrar que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica em todo o país vem contribuindo para diminuir a disparidade da oferta, apesar dos números registrados.

De acordo com a pesquisa de Gadelha (2010), todos os *campi* do IFCE no Ceará oferecem 50 cursos técnicos, distribuídos nos diferentes eixos tecnológicos. Quanto ao ensino médio integrado, a oferta atual no *campus* Fortaleza apresenta-se no quadro 1, ao final desse artigo.

Muito embora tenha havido um aumento de oferta de vagas destinadas ao ensino médio integrado à formação técnica na rede federal, há que se estudar com profundidade as bases epistemológicas, históricas, sociológicas, entre outras, que embasam o currículo deste nível de ensino, tendo em vista que, pelo acompanhamento pedagógico que temos feito junto a alunos e professores na instituição pesquisada, o currículo integrado tem sido sinônimo de oferta de disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, em um mesmo semestre, ao longo de todo o curso, com pouca ou nenhuma articulação entre ambas, salvo pelas iniciativas esparsas e esporádicas de alguns professores que, isoladamente, procuram dar um enfoque da disciplina propedêutica que lecionam, ligada à formação profissional, ocorrendo também esse movimento, em alguns casos, dos professores da parte profissional em relação às disciplinas

propedêuticas, o que ressalta a dificuldade que se tem em articular essas esferas de conhecimento. Nesse sentido, Machado (2006, p. 53) adverte:

> Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isso porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante.

Essas ponderações evidenciam a necessidade de se pensar em novos desenhos curriculares para o ensino médio integrado, que visem à interconexão de todas as dimensões formativas integrantes em seu currículo, muito embora se saiba que há um caminho histórico, conforme acima apresentado, que reforçou a dissociação entre essas entidades e que, por décadas, sedimentou a apartação de dois campos: a formação para a vida e a formação para o trabalho, na verdade, fundadores da dimensão humana e profissional. Por conseguinte, esse currículo gestado (ou em gestação) para o PROEJA requer um planejamento avaliativo, o qual veremos a seguir.

3 Subsídios para uma proposta de planejamento de avaliação *cronbachiana* do currículo dos cursos do ensino médio integrado, na modalidade de EJA

Aqui apresentamos os elementos para a elaboração de proposta de planejamento de avaliação curricular dos cursos do ensino médio integrado, tendo por base pressupostos avaliativos sob a perspectiva de Cronbach (1963, 1982), segundo o qual, a avaliação deve-se centrar na relação que se estabelece entre o ato de avaliar e a tomada de decisões face à realidade avaliada, considerando-se a prática avaliativa como um ato político, posto que é motivada por interesses, ao mesmo tempo em que os suscita, bem como acarreta consequências no poder estabelecido.

Dessa forma, a avaliação *cronbachiana*, por sua própria natureza política, se constituirá em um desafio para o avaliador e a equipe envolvidos, na medida em que ela expõe as fragilidades e as fortalezas da instituição avaliada, o que não é uma situação livre de tensões, já que nas sociedades humanas há grupos que primam pela tradição, enquanto outros lutam por mudanças.

Por conseguinte, a avaliação de um programa ou de um currículo, muito além da aferição numérica mediante instrumentos de medida, embora sem desmerecer a sua

ISSN 18089097

importância, deve incidir sobre a busca por dados qualitativos, os quais se constituem também como reveladores da realidade investigada, desde que devidamente analisados.

Nesse sentido, Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000, p. 67) destaca que a avaliação empreendida visa à tomada de três tipos de decisões:

> 1 – Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
>
> 2 – Identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
>
> 3 – Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc.

Por conseguinte, podemos deduzir que as decisões acima agem em três esferas: a do currículo; a do alunado e, por extensão, a do planejamento instrucional; e a da qualidade das ações didático-pedagógicas desenvolvidas, ou seja, a da ação do professor.

Nessa perspectiva, cabe ao avaliador educacional o empreendimento de uma tarefa multidiversificada, que utiliza um número variado de informações, desde a fase de coleta até a análise, visando ao estudo aprofundado e consistente do ente investigado, a qual implicará na tomada de variadas decisões quanto à análise e interpretação dos dados coletados, por parte de uma equipe de avaliação, já que o avaliador não deve agir sozinho, por mais capacitado que seja.

Nessa discussão, cabe ainda mencionar o papel do planejamento da avaliação de um programa ou currículo, na visão de Cronbach (1963). De acordo com Vianna (2000), para Cronbach, tanto o planejamento geral da avaliação – aquele que visa à seleção do que for prioritário avaliar e à divisão das tarefas avaliativas –, quanto o interno – voltado ao conhecimento das equipes participantes da avaliação face ao trabalho empreendido e a interação que se estabelece entre elas – devem pautar-se pela flexibilidade, com vistas ao atendimento do que os públicos diretamente envolvidos com a avaliação consideram importantes.

Assim sendo, ao pensar no planejamento da avaliação, Cronbach (1982) destaca que ele deve abarcar dois polos: o divergente e o convergente. O primeiro refere-se ao momento de coleta das possíveis questões-problemas levantadas na realidade avaliativa investigada, voltando-se à audiência, que deve ser constituída pelos segmentos profissionais e não profissionais, diretamente ligados ao processo avaliativo, com vistas a atingir o maior número de objetivos avaliativos a serem alcançados, evitando assim que os efeitos "não esperados" ou

ISSN 18089097

"secundários" da avaliação deixem de ser contemplados pela investigação. A fase convergente, por sua vez, consiste na seleção das questões-problemas que serão trabalhadas na fase de investigação a ser empreendida, mediante a detecção das prioridades, sendo também esta seleção refletida com o conjunto dos sujeitos e grupos participantes da avaliação.

Há de se considerar ainda, no planejamento avaliativo de um currículo em curso, a importância que deve ser dada à opinião docente. A esse respeito, Vianna (2000, p. 71) sintetiza a compreensão de Cronbach:

> As opiniões manifestas por professores, durante o desenvolvimento de um currículo, são importantes, pois graças aos seus relatórios, que traduzem observações de comportamentos, positivam-se os pontos críticos, as deficiências e todos os demais elementos que estão a exigir maiores cuidados, talvez substituição ou mesmo supressão total da parte comprometida.

No artigo ora apresentado, por sua vez, ao privilegiarmos o currículo prescritivo, que corresponde à esfera documental, e o perceptivo, que diz respeito à visão dos professores envolvidos no PROEJA, traçamos um esboço de planejamento de avaliação *cronbachiana* destas duas esferas, sendo o filtro para as proposições avaliativas a dimensão do currículo e da ação do professor.

3.1 A dimensão do currículo do PROEJA: aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular

Na perspectiva de Cronbach (1963), ao avaliarmos um currículo, devemos centrar o foco avaliativo nos métodos de ensino e no material instrucional, conforme já dito por Vianna (2000). Assim sendo, ao revermos o currículo dos cursos do PROEJA de acordo com uma proposição avaliativa desta natureza, é mister pensar quais metodologias de ensino têm sido efetivadas nas salas de aula do programa na instituição que o implementa, de modo a contemplar as características dos alunos jovens e adultos, bem como as bases históricas, epistemológicas, científicas, entre outras instâncias, dos conhecimentos abordados de um currículo que pretende integrar a dimensão técnica com a humanística.

Nesse sentido, o ponto de partida, ao empreendermos a etapa divergente do planejamento da avaliação curricular, diz respeito a congregar a diretoria de ensino, as chefias de departamento envolvidas diretamente com os cursos ofertados, os coordenadores de curso, a coordenação pedagógica, os professores e os alunos, de modo a fazer um

ISSN 18089097

levantamento de todas as questões-problemas diretamente ligadas ao que tem sido vivido e percebido como elementos que perfazem este currículo, além de suas expectativas face à avaliação curricular empreendida.

A etapa seguinte consiste na validação e depuração das questões-problemas suscitadas, por parte do avaliador. É preciso contar com a participação da clientela citada, já que a ela serão propostas as questões para reflexão. Nesta fase, o avaliador identifica "[...] o que possui valor para ser avaliado; é neste momento que é decidido o grau de tolerância para a omissão de certas variáveis, considerando-se que o avaliador deve investir seu tempo e esforço naquilo em que tem certeza de que vai obter resposta [...]." (VIANNA, 2000, p. 80).

Assim sendo, de posse deste instrumental validado e construído com o grupo diretamente envolvido, o avaliador e equipe devem ser precisos e eficazes, de modo que a sua ida ao encontro das diferentes audiências envolvidas lhes traga um mapeamento o mais fidedigno possível do currículo investigado.

No que diz respeito ao material instrucional utilizado no PROEJA, se tomar a estrita acepção do livro didático ou da coletânea de textos em apostilas, é necessário avaliar em que medida este material atende ao que o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 41) preconiza quanto à integração dos componentes curriculares, de modo a investigar se ele se adequa às características do programa e às da clientela jovem e adulta, uma vez que:

> O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.

É sabido, no entanto, que os materiais instrucionais utilizados em sala de aula, na instituição investigada, nas disciplinas em que há um material pronto e definido, sobretudo nas disciplinas propedêuticas, são os mesmos utilizados pelas turmas diurnas do ensino médio integrado, ressaltando-se que a distribuição do livro didático só se efetiva quando há quantidade disponível para a turma do PROEJA, segundo os alunos nos têm informado. Assim sendo, de posse dessas realidades, é oportuno investigar e avaliar, ainda, quais políticas de suporte ao PROEJA têm sido demandadas pelas instâncias macro (MEC ou SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo) de gerenciamento do programa, as quais viabilizam a confecção de materiais úteis a esta formação. No caso da pouca efetivação de tais ações, a avaliação curricular pode nos trazer, a partir do que houver sido coletado, indicações

sobre o potencial da instituição, contando com recursos materiais e humanos próprios, para viabilizar a criação de materiais com a identidade do programa, dos cursos e da região, em parceria ou não com instituições que ministram a EJA.

Dessa forma, o foco da avaliação curricular no PROEJA deve ser a construção de soluções face às questões-problemas suscitadas. Por conta disso, o avaliador deve ater-se com cuidado a todas as informações coletadas, de modo a propor soluções seguras aos dirigentes envolvidos, as quais tenham sido oriundas do contexto em que o programa se insere, bem como da própria prática avaliativa que se desenvolve nesse contexto.

Por consequência, as decisões tomadas face ao currículo demandam ainda aquelas de ordem administrativa, na medida em que também se prioriza a atuação docente no programa.

3.2 A dimensão da ação do professor do PROEJA: aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular

Ao se partir da compreensão de que o currículo, de fato, materializa-se na sala de aula, tomamos como atores principais o professor e o aluno. No caso específico desta pesquisa, lançamos a observação sobre a ação do docente, partindo da compreensão de que a metodologia adotada para o trabalho com a integração curricular tem peculiaridades muito específicas do tratamento docente que tem de ser dado ao currículo, como dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 122):

> Problematizar fenômenos – fatos e situações significantes e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas [...]. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) [...]. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural [...]. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas [...].

Partindo desses pontos basilares defendidos pelos autores supracitados, e somando-os à perspectiva de Cronbach, podemos traçar uma avaliação curricular, com vistas a adotar

uma prática de intervenção por parte da gestão, que se some à ação coletiva de todos os atores envolvidos. Dessa forma, ao pensarmos na ação docente para o currículo integrado e na avaliação que dela se faz, há de se investigar quais são os seus pontos fortes e fracos, no sentido de clarificar quais são as reais necessidades dos professores do PROEJA tanto na formação, quanto no seu fazer didático diário de sala de aula.

Tendo sido isto clarificado, cabe avaliar quais realidades do contexto da instituição investigada têm incidência sobre a ação docente. Os momentos destinados à formação pedagógica inicial, continuada e permanente contemplam temáticas voltadas ao ensino e à didática da EJA, além dos outros níveis e modalidades trabalhados na instituição? A EJA e o PROEJA fazem parte, de fato e de direito, do conjunto articulado das ações didático-pedagógicas empreendidas pela diretoria de ensino e a coordenação pedagógica? E se não o fazem, que elementos são obstáculo para que isso aconteça? Em que medida a formação em pós-graduação *lato sensu* fornecida pela instituição instrumentaliza o professor para atuar convenientemente nas salas de aula do PROEJA?

Vislumbrando estas questões, é preciso ter em mente algo sobre o que Cronbach chama a atenção na avaliação, segundo Vianna (2000, p. 76):

> Uma avaliação não terá crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais.

Dessa forma, a viabilidade da avaliação que incide sobre a ação docente deve partir de sua audiência mais implicadamente envolvida, representada pelo professor e o aluno do PROEJA, mas não só dela, posto que a instituição, a sua gestão e o próprio MEC e a SETEC estão (ou deveriam estar) diretamente envolvidos com a formação permanente desse professor e com a consolidação do programa nas instituições que o adotaram. A característica política, sempre em evidência na avaliação, deve balizar este estudo, sobretudo, porque ele irá expor as incongruências do programa, que vão desde o desenho curricular ideal em contraposição ao real – aquele que se pratica na instituição investigada –, passando pela formação do professor que carece, na maioria das vezes, da discussão sobre a EJA e o seu público, ainda em sua formação inicial.

4 Considerações finais

A pretensão deste trabalho de discutir o currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico ofertado pelo PROEJA sob o prisma da avaliação curricular na perspectiva de Cronbach (1963, 1982) evidenciou a proficuidade de que seja adotada uma prática de intervenção por parte da gestão, que se some à ação coletiva de todos os atores envolvidos. Tal iniciativa possibilitou detectar os pontos fortes e fracos do currículo do curso em estudo, à medida que explicita as reais necessidades dos docentes do PROEJA tanto na formação, quanto no seu fazer didático diário de sala de aula. Sem esquecer que uma das medidas importantes para o processo consiste em levar em conta as experiências anteriores dos discentes, docentes e gestores do curso.

A pesquisa revelou que um programa da natureza do PROEJA, ao elaborar seus currículos, não pode descuidar-se de realizar uma articulação entre o desenvolvimento econômico e social, buscando superar a separação entre o pensar e o fazer, reflexo da dicotomia entre formação profissional e educação básica, uma vez que ela é historicamente e estruturalmente constituída no âmbito da luta entre as classes fundamentais do sistema econômico em que estamos inseridos.

Finalmente, a preocupação com o PROEJA reveste-se de uma peculiaridade especial, por se tratar de uma ação desencadeada pelos institutos federais, visando proporcionar formação profissional integrada a jovens e adultos, outrora excluídos do sistema regular de ensino. Não avaliar, portanto, o andamento desse programa pode implicar na sua ineficácia e numa nova exclusão de seu público-alvo.

Referências

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2010.

______. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

______. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03/98**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

______. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/00**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2010.

______. Ministério da Educação. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

______. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

______. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA):** documento base. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

______. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

______. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2009**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/>. Acesso em: 10 mai. 2010.

CEFETCE. **Projeto pedagógico para o curso técnico integrado de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos**. Fortaleza, 2007. Mimeo.

CRONBACH, J. L. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, n. 64, p. 672-683, 1963.

______. **Designing evaluation of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio. **Revista Perspectiva**, v. 1, n. 1, p.85-98, ago./dez. 1983. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8319/7650>. Acesso em: 2 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

______. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADELHA, Severina. **Educação profissional com compromisso social**: 100 anos de uma caminhada singular. Fortaleza: IFCE, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos N. Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

ISSN 18089097

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio integrado à educação profissional por dependência administrativa, segundo a Região Geográfica – 2009

Região Geográfica	**DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA**									
	Total	**Total**				**Urbana**				
		Federal	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**
Brasil	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637	156.193	50.695	77.731	8.058	19.709
Norte	11.043	6.876	3.711	110	346	9.079	5.812	3.157	110	-
Nordeste	73.028	27.926	43.316	1.242	544	64.831	22.970	40.475	1.220	166
Sudeste	50.275	15.462	8.170	6.790	19.853	46.126	13.972	6.657	6.692	18.805
Sul	33.668	7.986	25.440	-	242	30.312	6.333	23.737	-	242
Centro-Oeste	7.817	3.063	3.923	179	652	5.845	1.608	3.705	36	496

Fonte: Elaborado a partir de Dados do Censo 2009 – INEP.

Quadro 1 – Oferta do ensino médio integrado no IFCE – *campus* Fortaleza

NÍVEL DE ENSINO	CURSO
Técnico Integrado à Educação Básica	Edificações Eletrotécnica Mecânica Telecomunicações Informática
Técnico Integrado – EJA	Refrigeração Telecomunicações

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa de Gadelha (2010, p. 72, 73, 84).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DE EJA DE UMA ESCOLA DE MACEIÓ

Nadja Naira Aguiar Ribeiro

PPGE/CEDU/UFAL

Deiseane Louise Santos Oliveira

PPGE/CEDU/UFAL

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir, através da prática pedagógica realizada numa classe de 3ª fase do 1º segmento do ensino fundamental de EJA, sobre as a prática curricular de uma escola da rede pública municipal, localizada na cidade de Maceió. Nesta reflexão, analisamos a concepção de currículo que está implícita nas formas de organização das práticas da escola. Mais ainda, discutimos os principais problemas observados, tais como a infantilização dos educandos e o modo como os conteúdos são abordados. Pelas ações pedagógicas praticadas, pudemos concluir que a escola caminha aquém dos interesses e das necessidades de alunos de EJA, representantes legítimos da classe trabalhadora, que insistem, astuciosamente, em retornar à escola em busca de seus sonhos e desejos.

Palavras – chave: Educação de Jovens e adultos; Prática Curricular, Currículo

Introdução

No segundo semestre do ano de 2009 realizamos uma investigação de campo, na qual se teve a oportunidade de observar as práticas de letramento realizadas em uma classe de 3ª fase do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola da rede pública de

ensino, localizada em um bairro da periferia de Maceió[14]. Naquele momento, o olhar estava voltado para uma preocupação específica de nossa pesquisa[15]: **como as diversidades socioculturais dos alunos do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são tratadas nos gêneros textuais contidos nos Livros Didáticos (LD)?**

O trajeto metodológico que seguimos nessa pesquisa foi pautado no registro das observações realizadas durante o período que permanecemos na escola. Nossa permanência na instituição foi de 6 meses, durante 3 dias por semana, no ano de 2009. Na intenção de evitar uma atitude por demais invasiva, que poderia roubar a espontaneidade das relações interpessoais e interações pedagógicas vivenciadas naquele contexto, optamos por não fazer uso de qualquer instrumento eletrônico, do tipo: gravador, câmeras digitais e/ou de filmagem. Consideramos, assim, que nossa presença em sala seria mais bem aceita, tanto pelos alunos como pela professora. Tal decisão provocou uma atitude metodológica mais exigente de nossa parte. Ou seja, exigiu tivéssemos um olhar mais flutuante e, ao mesmo tempo, uma escuta mais contingente para fazer os devidos registros em nossos diários de bordo. Não deixamos, porém, de lançar mão de entrevistas junto aos gestores da escola, bem como com a professora e com os alunos da turma selecionada. É sempre necessário caracterizar os sujeitos.

Uma vez concluída a pesquisa[16], cujos resultados compõem nosso banco de dados, muitas outras conseqüências puderam ser tiradas deste período em que se teve a possibilidade de conviver com o cotidiano de uma sala de aula de EJA. Dentre as diversas situações pedagógicas observadas, uma nos chamava sempre atenção pelo fato de ela ser recorrente naquele contexto no qual prevalece a presença de alunos adultos trabalhadores, a saber: desenvolvimento de atividades "sem conteúdo". Em outras palavras, atividades cuja preocupação única parecia ser a de memorizar um rol de ingredientes escolarizados, sem privilegiar o projeto de vida daqueles que, via de regra, são excluídos da escola.

Há, por certo, muitas razões pelas quais a escola, a despeito de seus discursos emancipatórios, ainda não tenha se dado conta de que a organização curricular se constitui a pedra angular para a construção de uma prática pedagógica assertiva. De fato, não se pode negar a importância do aprendizado de conteúdos que se caracterizam como um patrimônio

[14] Para efeito de preservação da identidade, os nomes da escola e dos sujeitos investigados não serão aqui citados.
[15] Pesquisa concluída no ano de 2009, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao PPGE/CEDU/UFAL, sob coordenação da Profa. Dra.Tania Maria de Melo Moura.
[16] Nesta pesquisa podemos observar a falta de clareza por parte da professora ao se trabalhar com a diversidade cultural. Para ela, levar somente textos sobre algum assunto da atualidade já bastava. Não se preocupava em contextualizar, mas usá-los apenas como pretexto para atividades gramaticais.

histórico da humanidade. Entretanto, embora a função social da escola seja, inegavelmente, o de redimensionar o universo cultural dos alunos, através do conhecimento, é preciso dar-se conta de que determinadas práticas pedagógicas, mais do que exercitarem outros modos de pensar e agir, terminam por reproduzir as práticas excludentes da própria sociedade quando amordaça vozes que lhes soam dissonantes, produzindo uma espécie de apagamento do(s) sentido(s) que dali emergem. É necessário acreditar em um outro projeto de escola. Uma escola que reconheça o trabalho como uma categoria fundante dos sujeitos de linguagem. É preciso, ainda, perceber que há uma classe trabalhadora apropriada de um saber que não pode ser negado pelos conteúdos escolares. Isso não significa, no entanto, trazer um discurso pronto sobre o trabalho. Um discurso sobre o qual repousa a ideia de que o "trabalho dignifica o homem", numa tentativa reiterada de esquadrinhar os dizeres numa espécie de recitação. Mais do que fazer calar, o poder legitimado quer ouvir a sua própria voz. Assim adverte Larrosa (2010):

> Essa forma de anulação do silêncio é também um efeito do poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade (op.ci. p, 48)

Neste sentido, é preciso que as especificidades dos sujeitos seja um constante desafio para a escola quando se trata de (re)pensar sua organização curricular. A reprodução de modelos de atividades escolares, importados de outros níveis de ensino, revela que o aluno da modalidade de EJA não é reconhecido, pelos próprios professores, como alguém que tem narrativas singulares e possibilidades imaginativas para refletir sobre o seu(s) entorno(s). É como se deles nada pudesse esperar, pois os modos de raciocinar, isto é, as possibilidades cognitivas, estivessem aquém de "boas" respostas. Não raro, a maioria dos professores diz: "os adultos gostam mesmo é de contar suas histórias". Podemos perceber na fala dos professores um tom de tolerância, pois parece passar despercebido que essas histórias são tecidas pelos nós da experiência. Como diz Certeau (2009, p. 154), "Essa prática discursiva da história é ao mesmo tempo a sua arte e o seu discurso". Ao contar e recontar os enredos de suas narrativas, há lago que nisso também se refaz e se reelabora no próprio ato da repetição.

ISSN 18089097

Mas os procedimentos pedagógicos e atitudes docentes que, ostensivamente, negam os sujeitos, não parecem ser uma novidade no ensino e, de modo particular, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Repetidas vezes tem-se trazido esta realidade à baila. A insistência, porém, em analisar os eventos e episódios dessa prática, é porque a questão da diversidade cultural na EJA é sempre colocada como um divisor de águas quando comparado com outros níveis de ensino e/ou outras modalidades. A diversidade cultural é assumida como o carro chefe da Educação de Jovens e Adultos, que costuma caracterizar os alunos como sujeitos constituídos por experiências diversas.

Diante de tais questões, a problematização inicial acerca das diversidades culturais no LD, uma vez respondida, através da pesquisa, terminou por trazer à tona outra questão que, possivelmente, se fazia latente: como deslindar a diversidade cultural de uma pregnância[17] ideológica que, ao adentrar na organização curricular das escolas, faz com que os saberes e conteúdos escolares sucumbam à mera dialética do entendimento, fortemente marcada por uma perspectiva mecanicista e, consequentemente, convertida tão somente numa atitude pré-crítica?

Talvez seja a falta de reposta a esta questão que, de uma forma ou de outra, promova um ponto cego na prática pedagógica dos professores de EJA, impedindo que o espaço-tempo curricular na sala de aula converta-se em momentos dialógicos que sejam pautados pelo rigor metodológico. Com efeito, é preciso mesmo que se desfaçam as grades e se opte por matrizes que sustentem os currículos, de modo particular de EJA, numa perspectiva histórico-cultural.

O caminho das pedras: o possível e o necessário nas práticas curriculares de EJA

De modo geral, observa-se que os professores apresentam dificuldades metodológicas para organizarem suas práticas cotidianas de sala de aula e, muitas vezes, não sabem bem como lidar com as diferentes necessidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos. São sujeitos com exigências próprias de aprendizagem, cujas particularidades afetivas, linguísticas, sociais, culturais e até mesmo biológicas operam dialeticamente na dimensão da diversidade.

[17] Termo utilizado por Merleau Ponty, cuja noção ele define como "presença latente de novas possibilidades expressivas engendradas pela própria língua nos atos de linguagem". Ver: CHAUÍ, M. *Experiências do Pensamento*: ensaios sobre a obra de Merleau Ponty São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ISSN 18089097

Assim, é imprescindível procurar uma maneira de incluí-los em situações de ensino que não terminem por se revelar, na verdade, como um processo de exclusão.

Mas como fazer isso se o currículo proposto na escola é homogeneizado, desconsiderando as particularidades de cada educando? Mais ainda: como desconstruir um modelo de currículo que se expressa apenas como um conjunto de conteúdos escolares com um fim em si mesmo, sem que seja convertido em conhecimento? Como se descobre o caminho das pedras para que se possa realizar o possível e o necessário nas práticas de EJA? Embora tais perguntas tenham um puro efeito de retórica, são elas que nos inquietam e alimentam nosso desejo de saber mais.

Desse modo, parece importante pensar sobre a função pedagógica dos professores e, em grande medida, o que a sala de aula deve contemplar para um público tão diverso em termos socioculturais. Isso já nos antecipa que esse espaço, ocupado por alunos imersos no mundo do trabalho (ainda que eles estejam desempregados ou sem desenvolverem nenhuma ocupação remunerativa), deva ser um lugar onde as pessoas transformem e produzam seus conhecimentos através de um processo coletivo. A própria diversidade, a exemplo do que ocorre na sociedade, deve ser refletida no currículo sem a preocupação de procurar silenciar a tensão permanente que se dá entre a aprendizagem de conhecimentos e as habilidades necessárias à sobrevivência. Não há como obliterar este tensionamento que se constitui como o *modus operandi* da prática curricular da Educação de Jovens e Adultos.

A rigor, não é por outro motivo que o processo de ensinar nas salas de EJA requer muito mais que levar a cabo a transmissão de conteúdos programáticos. Ensinar nesta modalidade requer a atuação conjunta dos atores envolvidos nas interações que se estabelecem na sala de aula. O processo de ensinar requer que o educador conheça quem são os sujeitos que estão envolvidos neste processo e que tenha a humildade de se reconhecer como um ser que também está aprendendo. É preciso, sim, acreditar que é possível conduzir a prática educativa de forma que os alunos possam perceber, bem ao gosto paulofreiriano, que eles fazem parte da construção do conhecimento e que sua voz não é subsumida pelo ensino bancário. Adverte Freire,

> O necessário é que, subordinado, embora à prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e

> estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de forma certa, o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo (FREIRE, 2007, p.25).

Sendo assim, embora submetidos a práticas bancárias, os alunos de EJA necessitam ir além da mera utilidade do aprender. Ou seja, como se a relação ensinar-aprender fosse idêntica à relação produção-consumo. Na contramão dessa relação hegemônica numa sociedade capitalista, os educadores devem contribuir para que seus alunos não se façam submissos à condição de depósitos. Da posição de educadores, tornar possível aquilo que é necessário, sobretudo, numa sala de aula de Jovens e Adultos, saber: identificá-los como sujeitos curiosos e criativos. E, dessa forma, a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende não se esgota no binômio saber e não saber. Ao contrário, é sempre uma posição que se coloca em jogo, em movimento. Como diz Freire (2007, p.68):

> [...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem.

Ensinar e aprender são processos indissociáveis, em que não cabe a falsa idéia de que o educador ocupa um lugar imutável de detentor do saber. O educador deve ter clareza de que "[...] sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática" (FREIRE, 1993, p.28). Da posição de ensinante, é necessário compreender que a escola é um lugar de aprendizagem. O ensino, nessa lógica, é subordinado ao ato de aprender. Por tal conjugação, não há como fixar um currículo e nem tão pouco determinar quando algo deve ser aprendido pelos alunos, fracionando conteúdos e fragmentando saberes.

Partindo desta perspectiva do papel do professor na sala de aula, concordamos com Soares (1999, p. 63) quando nos relata quem ainda há inúmeras temáticas que necessitam de investigação no campo do currículo, tais como:

> [...] a necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA.

Até porque não podemos pensar o currículo separado de cultura. O currículo não é um campo neutro de conhecimentos e precisa ser visto e estudado como um campo onde estruturas sociais e econômicas estão em luta para tornarem-se hegemônicas. Por isso, o conhecimento corporificado no currículo constitui-se como um conhecimento particular que reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam. Conforme Moreira e Silva (1999, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Neste sentido, pensando as práticas curriculares como uma forma de espaço de criação, e não apenas como um modo de aplicação do currículo pré-estabelecido, tentaremos fazer um diálogo entre as especificidades da educação de jovens e adultos e o currículo legitimado e constituído na escola, entendendo que as instituições de ensino são culturais, políticas e econômicas. Desta forma, temos clareza que o conhecimento é poder e a forma como esse conhecimento é socialmente distribuído também representa o poder. E é a presença do poder nas relações cotidianas do espaço escolar que confere ao currículo o caráter de campo contestado, posto que ele está implicado com esta ambiência diversificada que caracteriza a escola. Entretanto, “se não aprendermos **como ouvir essas vozes**, na verdade não aprendemos realmente como falar” (Freire, 2001, p. 58. Grifos nossos). Por certo, nem sequer encontremos as pistas do caminho das pedras para realizar o possível e o necessário nas práticas curriculares de EJA

Percurso metodológico: um olhar inquieto, uma escuta contingente

Ao pedir licença aos atores sociais de uma instituição de ensino para fazer parte daquele cenário escolar como um pesquisador, logo é possível perceber, com um olhar mais atento, os sinais de resistências na atitude da maioria, sobretudo, de professores. Uma resistência legítima, considerando que nenhum pesquisador aparece ali por acaso. Mais ainda, o próprio significado de pesquisa que não escapa de um sentido investigação. E uma investigação que, do ponto de vista semântico, traz ecos de outros campos discursivos que se desdobram nas seguintes expressões: vasculhar os “defeitos” alheios, proceder a diligências; descobrir a autoria de um crime. São expressões que circulam sobre o referido termo e,

possivelmente, afetam a escuta daqueles que passarão por tal experiência na posição de sujeitos da investigação. Apesar das possíveis resistências, todo educador, a exemplo do sertanejo, é “antes de tudo um forte”. Sendo assim, ele acata o desafio de ter sua prática pedagógica “vasculhada”.

Essa digressão sobre o significado de pesquisa/investigação é para mostrar que, desde o início da pesquisa, instala-se uma espécie de jogo entre pesquisador e pesquisados. E todo jogo, por certo, exige movimentos na tentativa de se evitar ser vencido. Não é por outra razão que, muitas vezes, cria-se um ambiente artificial na sala de aula procurando não ser alvo de críticas. A atitude de escuta e o modo de olhar para os acontecimentos da sala de aula são requisitos, portanto, exigentes para aquele que assume a função de pesquisador. Uma escuta que deve ser contingente e um olhar que deve manter-se inquieto na captura de dizeres e gestos que, certamente, servirão como pistas para as análises dos dados.

É através deste exercício do olhar e da escuta que é possível identificar o que soa e o que se faz dissonante naquele contexto em que os professores, geralmente, pretendem manter todas as ações sob controle. É da totalidade de uma aula que se forja a partitura de uma determinada ação pedagógica num determinado espaço-tempo curricular. Em outras palavras, se a proposta curricular é excessivamente repleta de informações, é provável que os conteúdos tenham que ser transmitidos de forma aligeirada para que dê tempo do aluno ouvir tudo. Ainda que o diálogo, do ponto de vista metodológico, seja considerado relevante para o professor, as falas dos alunos vão sofrendo uma espécie de edição. Elas são, literalmente, cortadas e, aos poucos, a prática do diálogo vai tornando-se idêntico às tarefas e exercícios escolares que não exigem reflexão, mas apenas resposta prontas e repletas de *(d)efeitos*. Um diálogo que não parece inspirado numa perspectiva freiriana de escutar, autentica e atentamente, aquilo o outro diz ou até mesmo silencia em seu dizer. Esquece-se, assim, que a linguagem não se presta apenas à comunicação. A repetição possibilita a renovação de um dizer expresso na/pela enunciação.

Observação na escola *locus* de pesquisa: tramas na sala de aula de EJA

Apesar de advertidas, do lugar de pesquisadoras, de que devemos compreender as questões pedagógicas, que rondam as práticas escolares, em contextos mais amplos, para não

correr o risco de se realizar julgamentos apressados ou parecer que se tem a pretensão de ditar a verdade, faremos o recorte de um episódio ocorrido em sala de aula para apontar para os nós que tecem a trama pedagógica numa turma de EJA.

Como já citado anteriormente, a escola está localizada em uma comunidade periférica de Maceió funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos turnos matutinos e vespertinos estudam os alunos do 1ª ao 5ª ano; no período noturno, os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No total, a escola atende a 659 alunos: sendo 456 do diurno e 203 do noturno. Todos os alunos são provenientes do próprio bairro onde a escola está situada.

De modo geral, a estrutura funcional da EJA é organizada em 2 segmentos que, por sua vez, são subdivididos em fases ou etapas. O primeiro segmento compõe a 1ª, 2ª e 3ª fase, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. Já o segundo segmento, que também contempla 3 fases ou etapas, é referente ao ensino médio. No caso da escola, que foi nosso campo de pesquisa, só há o primeiro segmento nas respectivas três fases mencionadas. Do ponto de vista pedagógico, a referida escola não escapa do pecado original: os conteúdos utilizados no ensino diurno, junto às crianças, são transferidos para as turmas do 1º segmento de EJA. Uma estratégia que parece ter sido naturalizada, uma vez que a grande maioria dos professores do noturno é a mesma que atua no ensino diurno. Além disso, esse procedimento não parece ser um problema na escola e nem sequer motivo para uma reflexão.

O dia-a-dia, na escola pesquisada, das aulas da 3ª fase do 1º segmento de EJA funcionava sempre com uma idêntica rotina. Talvez isso nem chegasse a ser um problema se tal funcionamento fosse uma forma de organização para que os alunos internalizassem o ritual da escola, e mais especificamente, de sua sala de aula. No entanto, essa repetição, esvaziada de sentido, parecia ser uma espécie de refúgio para os professores que, certamente, estavam esgotados pela segunda ou terceira jornada dentro daquele espaço escolar. Ao atuar daquela forma, os professores davam visíveis sinais de cansaço de seu ofício. A apresentação breve de algum assunto era seguida, imediatamente, do registro de um exercício no quadro. O próximo passo era esperar que os alunos concluíssem a tarefa para receber o visto. Aqueles alunos que terminavam primeiro ficavam ociosos e ansiosos esperando os demais colegas que, dificilmente, conseguiam concluir o exercício antes do sinal para a saída.

A professora entrega um artigo de jornal que fala sobre a Paz. O artigo tem como título: “Maceioenses saí às ruas para pedir paz”. É uma reportagem de Mônica Lima de o “O Jornal”, publicada naquele mesmo dia. Abaixo do artigo, fotocopiado, a professora elaborou algumas questões sobre o assunto. Ela convida os alunos para realizarem, em voz alta, uma leitura compartilhada das questões que ela elaborara sobre reportagem. Apenas dois alunos participaram da leitura. Os demais se negaram à proposta. Um dos alunos que se dispôs a atender a solicitação, não realiza uma leitura de acordo com a expectativa da professora. Antes de concluí-la, a professora resolve interromper, fazendo a seguinte advertência:

P: *Se você estivesse acompanhando estaria lendo melhor, deixe que eu continuo. Ela termina a questão e explica a 7ª questão.*

É curioso pensar sobre a insistência deste lugar de autoridade que a professora ocupa, procurando desvencilhar-se, provavelmente, das possíveis culpas. É preciso repassá-las, denunciando a **condição** para que se tenha um bom rendimento: “**se** estivesse acompanhando...” E aqui vale perguntar: acompanhando o quê? O ritmo da turma? As aulas da professora? O modo como os conteúdos estão sendo dados? O dia a dia das aulas? Enfim, na fala da professora, por meio da condicional, há um enunciado que se revela causal pela seguinte enunciação: caso você acompanhe, lerá melhor. Pelo uso da língua, há o requinte de um tom professoral que coloca o aluno no seu devido lugar. E é desse ponto que ela retoma o seu: “(...) deixe que eu continuo”.

De fato, nada impede que a professora ocupe uma posição de referência para seus alunos. Mas a professora parece não assumir uma posição, mas sim um lugar. Um lugar fixo de professora que, impregnada de sua própria voz, não consegue ouvir uma outra voz. E aqui, lançando mão de uma condicional freiriana, podemos trazer uma contrapalavra: “**Se não aprendermos** como ouvir [a voz dos educandos], **na verdade não aprendemos** realmente como falar. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar vociferando a linguagem ao impor suas ideias” (Freire,2001, p. 58). Paulo Freire, nessa condicional, mostra que todo professor precisa se deslocar da posição de ensinar para a posição de aprender. É uma condição necessária para provocar movimentos na relação saber e não saber.

Após a conclusão da leitura, a professora sai para atender algumas pessoas que chegaram à sua procura. Ao retornar à sala, avisa que irá passar um exercício. Nada mais é retomado sobre a temática da leitura. Mais uma vez, o lugar da professora se impõe. Ao

terminar de escrever no quadro, sua única atitude, possivelmente interpretada como paciente, é esperar que os alunos concluam as perguntas com suas respectivas respostas. Assim, todo o restante da aula é empregado para a "espera". Nisto se resume a aula denominada de aula de Português: abandonar o texto, para tomá-lo como pretexto de exercícios gramaticais escolares.

Atividade transcrita no quadro:

1-RETIRE DO TEXTO 5 PALAVRAS:

Monossílabas
Dissílabas
Trissílabas
Que sejam verbo
Que estejam no plural
Que seja substantivo próprio
Que seja substantivo comum

2-REESCREVA AS FRASES NO PLURAL, FAÇA AS ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.

a) A caminhada contou com a participação de aluno, trabalhador e servidor público;

b) A família de vítima da violência pedia justiça.

Diante do exercício e do tempo (não) estipulado para respondê-lo, observamos que a professora não teve a preocupação de explorar a reportagem que trata da questão da violência e do protesto da comunidade. O texto foi apenas um pretexto para ocupar os alunos realizando exercícios gramaticais. Uma proposta que se assemelha às atividades dos livros didáticos. Como é possível desenvolver a criticidade dos alunos sem que eles possam expor sua compreensão, interesses e histórias? Ou melhor, sem que os alunos, possam expor suas impressões e, possivelmente, desmitificar outras?

Mais uma vez é Paulo Freire que pode nos responder, lembrando-nos que:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2004, p. 67).

Entretanto, no tipo de exercício exposto pela professora no quadro fica (de) marcada a sua intenção: uma mera localização, mecânica, de resposta. Ingredientes de receita, advindas de livros didáticos, os quesitos nem sequer fazem liga entre si. Afinal, para que servem os monossílabos, dissílabos ou trissílabos retirados lá do seu texto? Por certo, estavam mais bem

tecidos no seu con-texto original. Pelo menos lá, eles produziam seus efeitos no enredo com outras palavras e outras classes gramaticais. No caderno dos alunos tais palavras ficarão à deriva, pois não terão como se entrelaçar. É curioso perceber, inclusive, que a própria professora que solicita que retire 5 verbos do texto, oscila na flexão verbal do verbo **ser** que aparece na sua lista. A oscilação revela o seu dilema na escrita, ainda que do lugar de professora.

A professora utiliza o texto apenas para trabalhar questões gramaticais, sem a preocupação de analisar, junto com os alunos, os motivos que levam à violência na cidade e o porquê da caminhada citada na reportagem. Desta forma, a aula perde o seu sentido, uma vez que, apesar do assunto abordado ser interessante, ela não provoca o aluno para a uma participação efetiva da aula. Assim diz Larrosa sobre as demandas que um texto pode suscitar quando levado para a sala de aula:

> [...] os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto. Através dessa convocação, os alunos são situados no que se vem dizendo, nesse vir presente na leitura do que já se disse, nessa presença do já dito, do que outros já disseram, mas que, enquanto texto publicamente pronunciado, vem-se dizendo cada vez de novo (LARROSA, 2010, p. 141)

A professora não parece estar interessada naquilo que o aluno tem a dizer sobre o assunto que ela mesma elege como proposta para a sua aula. Ao contrário do que afirmou Larrosa (2010), é possível que na opinião da professora os alunos não tenham muito a acrescentar a um assunto que já foi excessivamente discutido pela mídia e por especialistas no assunto. Se tal hipótese for verdadeira, por qual razão ela destaca aquela reportagem? Será uma forma de mostrar que sua aula é "moderna" pelo fato de ela trazer para a sala de aula um gênero textual do tipo jornalístico?

Apesar da tentativa de tornar sua aula mais dinâmica, algumas questões podem ser apontadas para mostrar que a professora enreda-se numa armadilha: a própria reportagem, que migra de seu portador original para uma folha fotocopiada, perde sua força de gênero textual. Mais ainda: ao dar aquele tratamento pedagógico como um mero pretexto para exercícios gramaticais, a professora confirma que sua aula, voltada para a modalidade de jovens e adultos, está impregnada de um modelo escolar que se pauta em arranjos mecanicistas para dar conta do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que "a linguagem e a lógica que presidem na escola também não dialogam com a lógica dos alunos, sejam eles oriundos de classes desfavorecidas ou não" (MOURA, 2008, p.21).

O que é possível perceber é que a organização e o planejamento da aula não dialogam com a complexidade do mundo desses jovens e adultos oriundos de uma vida cotidiana repleta de experiências e aprendizagens. O trabalho com questões vindas de uma proposta curricular já pronta, com ares construtivistas, torna-se mais fácil e os saberes e reflexões desses sujeitos são deixados de lado por não terem a oportunidade de se envolverem nesta relação com os saberes. Mas Duarte (2008, p.04) nos alerta para que não sejamos ingênuos, afinal:

> Essa filiação das pedagogias hegemônicas na atualidade em relação aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo das mesmas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As idéias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando sejam idéias com mais de um século de existência, assumem novos sentidos, dados principalmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna, ainda que não necessariamente os autores admitam os vínculos de suas idéias com o universo ideológico pós-moderno e neoliberal.

Podemos observar, ainda, que os alunos se negam a participar da aula. No momento que um aluno resolve contribuir com a leitura do texto, a professora interrompe chamando-o a atenção por não estar sendo um leitor proficiente. Ou seja, repassando-lhe a culpa por seus fracassos na escola. Talvez se esta professora se perturbasse com a sua prática, indignando-se que sua aula não se revela atraente para seus alunos, ela poderia provocar uma mudança na sua postura pedagógica. Como diz Freire,

> [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar [...]. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar". (FREIRE, 2007, p.40-41).

É assim que o educador pode lançar-se ao exercício de perceber-se como um ser capaz de mudar. Mudar quando vir que sua prática não está sendo a melhor maneira de propiciar aos educandos uma visão de que são seres capazes de intervir em suas relações com os outros, propiciando condições para assumirem-se como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos.

Conclusão

ISSN 18089097

Diante de tudo que foi exposto, conseguimos perceber que o currículo da escola é homogeneizado, propondo um currículo único para toda a instituição, como se todos pertencessem ao mesmo grupo social. Percebemos também que o conhecimento do educando pouco é levado em consideração, e que seus saberes são falsamente valorizados, com o intuito, talvez, de silenciá-los ainda mais. Uma outra voz que fala por eles, até mesmo no momento de planejamento das atividades.

Percebemos que o currículo é uma questão intrigante pela sua própria complexidade de não poder ser forjado fora de uma determinada e ao mesmo tempo poder escapar de uma cultura determinada. Um puro jogo de relação de poder que se expõe entre os próprios atores sociais da escola. Sendo assim, apesar de inúmeras discussões no campo do currículo, estas ainda não se concretizaram significativamente nos espaços escolares.

O contato com a escola pesquisada nos levou a repensar nossas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis, produzir conhecimento coletivamente. Para isso, é imprescindível que conheçamos quem é o aluno que está na escola e suas expectativas quando retornam aos bancos escolares. Caso não façamos isso, estaremos insistindo num currículo faz de conta não atende aos anseios dos alunos.

Nossa pesquisa pode identificar que os alunos também avaliam o conhecimento que lhes é transmitido e a escolarização é considerada importante enquanto valor até mesmo estético. Há um reconhecimento da função social e da importância da escolarização. Não é por acaso que os alunos retornam à escola. Possivelmente retornam ao seu sonho. A retomada de um desejo, para que sua vida ganhe sentido.

Portanto, refletir sobre a práticas curriculares na educação de jovens e adultos nos fez perceber que é necessário sim o ensino de conteúdos, mas conteúdos que possibilitem o “desvelamento da opressão”. Conteúdos que se renovassem para não imobilizar o diálogo e não esvaziar o sentido do querer do aluno de estar na escola.

Não há dúvida, afinal, que cabe ao educador refletir permanentemente sobre a prática curricular. Como educador também deve colocar-se diante do espelho e perceber-se como inacabado, no sentido de pensar uma prática ética e comprometida junto aos seus alunos que, astuciosamente, reclamam pelos seus saberes.

Referências

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2009

DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES** Florianópolis. Currículo, teorias, métodos. **Anais**... Florianópolis: UFSC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo & FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001

FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1993.

LARROSA. J. **Pedagogia Profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo Cortez, 1999.

MOURA, Tania Maria de Melo (Org.)**. Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SOARES, Leôncio J. Gomes. **Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, v.5. n.30,1999.

AS PRÁTICAS CULTURAIS E A RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA EJA NO MST: CRENÇAS, EMBATES E CONTRADIÇÕES

Divoene Pereira Cruz Silva
UFRN[18]
divoenepereira@hotmail.com

Rosa Aparecida Pinheiro
UFRN[19]
rosa3@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão acerca das Práticas Culturais na Escola Municipal Francisca Leonísia e da relação destas com o Currículo da Educação de Jovens e Adultos -EJA no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST. Apresentamos neste estudo reflexões em torno das contradições existentes entre a religiosidade e os embates pela terra e pelo trabalho de uma comunidade essencialmente religiosa e contraditoriamente marxista. Propomo-nos a pensar a religiosidade e a luta no MST, nas práticas curriculares carregada dos ideais marxistas e impulsionada pelas crenças das pessoas pertencentes aos contextos de exclusão. Religiosidade e lutas, ambas coabitando e se desenvolvendo juntas, ocupando o mesmo espaço sociocultural, construído pelas pessoas jovens e adultas do assentamento rural em que desenvolvemos a nossa pesquisa. As reflexões ora apresentadas fazem parte da nossa pesquisa que trata do Currículo e das Práticas Pedagógicas da EJA no âmbito da educação do campo. A escola em foco localiza-se no Assentamento Rural Serra do Meio, município de Florânia/RN e se apresenta como lócus da nossa investigação qualitativa de caráter interpretativo, reflexivo e dialógico, em torno das práticas culturais, da religiosidade e da relação curricular estabelecida de forma intencional ou espontânea no contexto escolar do MST. Em síntese, esse trabalho se constitui enquanto um instrumento para uma reflexão coletiva e entendida como necessária aos aspectos culturais das pesquisas nesta área de educação.

Palavras-chave: Práticas Culturais, Religiosidade, Currículo, EJA, MST.

01. INTRODUÇÃO

[18] Aluna mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo da UFRN. Endereço eletrônico: divoenepereira@hotmail.com
[19] Professora do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro da linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo. Endereço eletrônico: rosa3@uol.com.br

Este estudo faz parte da Pesquisa O Currículo e as Práticas Pedagógicas na EJA: a partir das percepções e concepções político-pedagógicas dos professores assentados da Escola Municipal Francisca Leonísia em Florânia/RN e está vinculada a Linha de Pesquisa Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

Em nossos estudos quando propomos uma reflexão em torno das Práticas Culturais, vivenciadas na escola em foco, e da relação destas com currículo, estamos adentrando numa discussão reconhecidamente necessária a nossa pesquisa, que contempla os aspectos curriculares e as práticas pedagógicas da EJA. A necessidade desta discussão, que posteriormente deu origem a este artigo, surgiu durante o percurso investigativo da nossa pesquisa, quando em nossas discussões e reflexões constatamos a relevância e a forte influência das práticas culturais, e em especial da religiosidade no dia-a-dia da escola, lócus da pesquisa, e na vida das pessoas daquela comunidade assentada. Esta constatação nos remeteu a reflexão em torno dos aspectos contraditórios que envolvem a religiosidade presente na escola e os ideais educacionais do MST, fundamentados na perspectiva marxista.

Neste sentido, a religiosidade vivenciada na Escola Municipal Francisca Leonísia é vista em nossa pesquisa como um componente significativo quando pensamos um currículo que valorize a identidade cultural das pessoas jovens e adultas daquela comunidade. No entanto, esta religiosidade, entendida como manifestação ou prática cultural se apresenta contraditoriamente as lutas e os embates vividos pelas pessoas jovens e adultas daquela comunidade. Neste aspecto percebemos a fé de mãos dadas com os embates pertinentes às lutas de classe, em nosso caso a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

02. O CURRÍCULO NO CONTEXTO DOS EMBATES, CRENÇAS E CONTRADIÇÕES DE UMA ESCOLA DO MST.

A Escola Municipal Francisca Leonísia é para a comunidade assentada muito mais que uma escola, é o lugar das crenças, das reivindicações, das lutas e dos embates, que permeiam a vida num assentamento rural. Neste sentido, cabem-nos refletir acerca do currículo oculto e do currículo praticado na escola, e da relação destes com as práticas religiosas, presentes na

ISSN 18089097

referida instituição escolar e entendidas enquanto manifestações culturais de um povo que resiste a invasão de culturas alheias ao seu contexto social. Desta forma ampliamos o nosso campo investigativo quando buscamos compreender a importância da religiosidade na vida dos alunos e professores assentados, com vistas a concretização de um currículo que se fundamente no contexto cultural no qual está inserido. Nesta perspectivaPinheiro (2010), ressalta:

> Detectamos no espaço escolar traços marcantes, como a linguagem, concomitantemente com outros fragmentos, como práticas religiosas, preferências ou possibilidades alimentares, músicas, danças e ritos. Essas heranças culturais inseridas no espaço escolar possibilitam um redimensionamento das práticas educativas e sociais. (PINHEIRO, 2010, p.96)

Nesta conformidade quando pensamos um currículo que traduza a identidade da nossa escola devemos considerar o cotidiano escolar enquanto cenário que contribua para a concretização e institucionalização deste currículo integrado aos contextos social, cultural e político.

Neste estudo elaboramos alguns pontos reflexivos os quais apresentamos:

1º - Como esta religiosidade se apresenta nos referenciais curriculares da escola?

2º - Como pode caminhar juntos a doutrina religiosa, representada pelo terço e a bandeira vermelha do MST?

3º - Há contradição entre a oração/devoção e as lutas no MST?

4º - Em que aspectos as pessoas assentadas têm consciência desta contradição? Por que existe esta contradição?

Mediante essas reflexões pensemos a religiosidade enquanto uma manifestação das crenças de um povo excluído, porém consciente, que defende as suas manifestações culturais como forma de resistência e fortalecimento da identidade cultural, que neste caso pressupõe a consciência da condição de exclusão social. Neste sentido, a manifestação religiosa presente na escola do assentamento em questão pode ser definida como não alienada as condições adversas vivenciadas pelas pessoas assentadas em sua grande maioria alunos da EJA, ou seja, a religiosidade não implicou em posturas de acomodação ou aceitação diante dos desafios

ISSN 18089097

enfrentados na realidade contextual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Na escola em estudo, onde a religiosidade é parte do cotidiano, a prática religiosa não promove a inércia ou a passividade na luta, pelo contrário, caminha como característica cultural de um povo forte e determinado com consciência das suas responsabilidades enquanto protagonistas de um contexto de exclusão, mas acima de tudo preserva com profundo respeito as suas origens culturais e em especial o aspecto religioso, entendido como herança cultural dos seus antepassados.

Nos estudos realizados em nosso percurso investigativo o nosso olhar se deparou com uma prática religiosa muito viva e presente no ambiente escolar, no entanto percebemos a ausência desta religiosidade nos documentos da escola. Esta religiosidade vista nas fotos, nos painéis da escola e nas feiras culturais promovidas se apresenta como aspecto muito importante para as nossas análises, as quais buscam entender como é construída a identidade cultural no currículo da escola em foco. No intuito de compreendermos a identidade cultural em que estamos inseridos redirecionamos o nosso olhar para os eventos que acontecem no espaço da escola e que estão diretamente ligados ao aspecto religioso e constatamos que nasdependências da escola acontecem: o catecismo das crianças assentadas, o ensaio semanal do coral, as reuniões da pastoral da criança, bem como as grandes assembleias da associação de assentados, enfim, podemos dizer que a escola é cenário de eventos de cunho social, político e religioso. Esta constatação nos instigou a reflexões no tocante a convivência pacífica de dois polos opostos: a religiosidade e os ideais do MST, essencialmente marxistas. Diante deste antagonismo cabe-nos uma pergunta: como podem sentar a mesa a doutrina religiosa e a doutrina Marxista, entendida enquanto antagônicas em seus ideais?

Os questionamentos a que nos referimos se apoiam também na constatação de que esta prática religiosa não é escrita nos documentos da escola, em especial no Projeto Político Pedagógico e nas Propostas Curricular da escola em estudo. Cabe-nos uma pergunta: esta prática religiosa pode ser entendida como currículo oculto? Até que ponto a religiosidade é de certa forma ocultada em virtude dos ideais libertários, defendidos pelos Movimentos Sociais e em nosso caso pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? Acostumamo-nos a ouvir que os ideais de luta do MST devem estar desligados de qualquer prática alienada ou alienante, que dê ao homem a conformação ou a aceitação das mazelas sociais. Será

ISSN 18089097

espontânea ou intencional a “ocultação” por parte dos assentados da sua fé religiosa? Mostrar-se religioso ou religiosa seria uma confissão de fraqueza perante as lutas e os embates junto aos companheiros do MST? Por que nos referenciais curriculares da escola não nos reconhecemos como um povo religioso e marxista? Será possível unir estes extremos? Como podem as pessoas assentadas empunhar simultaneamente uma espada e um terço nas mãos?

A Teologia da Libertação, corrente teológica que a partir dos anos 70 mostrou a sua preferência pelos pobres, trata dessa controvérsia fé e luta, terço x espada. Os teólogos libertários convocaram os cristãos pobres ao engajamento político e nos movimentos sociais. Este engajamento dependia necessariamente da conscientização acerca da condição de pobreza e exclusão social. Os oprimidos seriam os protagonistas do processo de libertação. A igreja católica não reconheceu esta nova forma de ser igreja e se opôs a esta corrente teológica. No entanto, as influências de Frei Beto e Frei Leonardo Boff, que defendiam uma pastoral baseadas nas comunidades eclesiais de base perduram até hoje nos movimentos sociais e em especial no MST. O não reconhecimento por parte da igreja dos ideais que moviam a Teologia da Libertação agravou ainda mais a relação fé e luta terço e espada, gerando incompreensões por parte da sociedade no tocante a possibilidade de convivência harmoniosa entre as práticas culturais, e neste caso a religiosidade e os ideais libertários.

Compreendemos que na Escola Municipal Francisca Leonisia, a religiosidade é concebida como herança cultural dessas pessoas, no entanto não produziu nelas o efeito de acomodação peculiar as doutrinas religiosas, que em sua maioria favoreçam as posturas de acomodação e passividade frente às interdições de liberdade que se ergueram na trajetória de vida das classes oprimidas. No assentamento em estudo o povo essencialmente religioso ergue com muita coragem as bandeiras da fé e da luta, sem que se percam em suas trajetórias de lutas e embates.

Ao estabelecermos relações entre as práticas culturais e o currículo da EJA na Escola Municipal Francisca Leonísia entendemos que parte dos problemas que perduram nesta modalidade de ensino, é decorrente das políticas e projetos educacionais que não construíram perspectivas curriculares que respeitassem as diversidades, as identidades e a cultura das pessoas jovens e adultas inseridas no processo de formação escolar. Nesta perspectiva o Currículo adotado pela escola não conferiu as classes populares à autonomia necessária para a

ISSN 18089097

superação das adversidades impostas pelos modelos educacionais dominantes, os quais não preservaram as manifestações culturais das pessoas inseridas no processo educativo, não permitindo que os aspectos fundamentais de suas vidas fossem tratados numa perspectiva socioeducativa.

No Brasil as teorias curriculares que predominaram desde a escolarização burguesa até a década de 1970 chamadas de tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, abordaram as questões curriculares numa perspectiva marcadamente técnica, deixando de lado os aspectos políticos, sociais e culturais, que envolvem o tecido social de cada época. Neste sentido os currículos tradicionais privilegiaram a organização, o método e a forma nas diversas teorias educacionais, contribuindo para a exclusão das pessoas pertencentes às camadas desfavorecidas de uma formação escolar que possibilitasse ascensão social e política.

Conforme Murta (2004, p.22), a partir dessas tendências os currículos escolares priorizaram a formação de posturas políticas conservadoras, a estruturação de pensamentos idealistas (currículo formal tradicional) ou empiristas (escolanovista e tecnicista), na interpretação da realidade, em detrimento dos aspectos sócio-culturais que envolvem os processos educativos enquanto momentos de formação dos sujeitos sociais em seus contextos de vivência e atuação. Na segunda metade da década de 1970, as teorias curriculares críticas contestaram radicalmente as abordagens curriculares existentes e defenderam uma concepção sociocultural de currículo.

Com a emergência da teoria curricular crítica como referencial curricular predominante, legitimou-se o conhecimento escolar e a função social da escola, no entanto, os avanços nas reflexões, bem como nas ações desenvolvidas no âmbito escolar, não foram suficientes para garantir a adequação destes Currículos á realidade cultural das pessoas em processo de formação escolar.

A questão de poder nas teorias curriculares foi decisiva para separarem as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. Enquanto as teorias tradicionais se preocupam com questões organizacionais, que buscam apenas a neutralidade, o cientificismo exacerbado e o desinteresse, limitando-se a aceitação dos saberes das classes dominantes, as teorias críticas e pós-críticas, defendem que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, pois estão imbricadas em relações de poder. Na EJA do campo esta perspectiva da não-neutralidade contribui para uma reflexão em torno dos conhecimentos presentes no Currículo e da relação destes com as identidades e subjetividades dos jovens e adultos em seus contextos de

ISSN 18089097

formação.

Desta maneira quando as teorias curriculares críticas deslocaram o foco dos conceitos puramente pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos que envolvem ideologia, poder e identidade, inauguraram também novas perspectivas de análises em torno do currículo e conferiram-lhe a responsabilidade de se constituir como instrumento fundamental na construção de identidade cultural dos sujeitos em formação escolar. A partir destas novas perspectivas, pensemos o Currículo, para além da técnica, do conteúdo ou dos interesses isolados de grupos dominantes. Assim, abrimos um espaço para a reflexão em torno das manifestações culturais nos Currículos da EJA, que priorizam a perspectiva de Currículo como produção histórico-cultural,instrumento não neutro e identidade dos grupos minoritários.

Em nossos estudoso entrelaçamento entre o Currículo da EJA e as práticas culturais é tarefa fundamental para o reconhecimento, a reconstrução e adequação das proposições curriculares, com vistas à valorização cultural e o respeito à diversidade. Esta realidade nos remete a reflexões em torno de quais práticas culturaissão legitimadas e valorizadas em nossa escola do assentamento? Neste sentido precisamos conhecer a estrutura e a organização curricular numa perspectiva cultural para que possamos entender em que aspectos a religiosidade é abordada no currículo da EJA.

Ao defendermos um Currículo que valorize a cultura dos grupos inseridos devemos compreender esses sujeitos enquanto atores de sua própria história. Nesse sentido o Currículo compreendido como uma práticatrabalhada a partir de múltiplos processos sugere o envolvimento dos sujeitos ativos do processo educacional, bem como a valorização das suas crenças e da fé.

Nesta perspectiva o currículo é percebido para além de um conjunto de matérias ou atividades a serem executadas e, por conseguinte assume um caráter crítico, reconhecendo que as práticas culturais construídas e vividas na escola, bem como as condições de sua construção, dizem respeito às relações de poder na vida dos sujeitos envolvidos. Quando abordamos o currículo como um instrumento vivo e ligado diretamente a vida das pessoas jovens e adultas, não podemos esquecer que este Currículo deve garantir a valorização dos aspectos inerentes à cultura local e neste caso os aspectos da religiosidade.

Em nosso percurso metodológico quando analisávamos o Projeto Político Pedagógico

ISSN 18089097

(PPP) e a Proposta Curricular da EJA constatamos a ausência do aspecto cultural e em especial da religiosidade. Reconhecemos a necessidade de legitimação das práticas culturais nos referenciais curriculares da EJA. Esta ausência se constitui como um fator que pode ter contribuído para o quadro atual de completo desestímulo por que passa esta modalidade de ensino na escola em estudo. Sabemos que as ausências percebidas nos documentos podem ser consequências dos projetos educacionais que em sua maioria não se preocuparam com a diversidade cultural das pessoas dos contextos de exclusão. Em virtude dessarealidade a educação do campo não conseguiu ultrapassar as barreiras conceituais das classes dominantes nem implantar um projeto educativo que priorize a observância dos aspectos culturais. A Escola Municipal Francisca Leonísa como lócus do processo educativo das pessoas jovens e adultas, também se insere neste quadro de não observância dos aspectos culturais, o que compromete a formação de sujeitos críticos, participativos e reconhecedores da cultura local enquanto representação de suas vidas, lutas e embates.

Numa escola controladora ou reprodutora dos interesses socioeconômicos das classes dominantes, o processo de rotulação social gera a distribuição de distintos tipos de conhecimento, fazendo com que a escola não exerça o seu papel na conscientização e libertação dos sujeitos excluídos.

Nesta conformidade Apple (2006), argumenta:

> [...] as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como "conhecimento legítimo" – o conhecimento legítimo que todos devemos ter- as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p.104).

Enquanto educadores conscientes do papel da escola e comprometidos com uma educação escolar que legitime a identidade sociocultural das pessoas dos contextos desfavorecidos, devemos romper com os modelos curriculares que adotam ao longo dos tempos comportamentos e atitudes discriminatórias, excludentes, as quais contribuem para uma educação seletiva e classificatória, onde principalmente os aspectos econômicos determinaram quem teria voz e vez nos diferentes contextos sociais.

Neste contexto, a escola se constituiu enquanto um lugar de reprodução dos

ISSN 18089097

interesses políticos, culturais e econômicos das classes dominantes, que não previram em seus projetos educacionais o crescimento intelectual e a autonomia das pessoaspertencentes aos contextos de exclusão. A EJA enquanto modalidade de ensino voltada para o atendimento dessas pessoas retrata esta realidade de exclusão e de negação de direitos, as quais se estruturaram dentre outros aspectos na negação da cultura local.Enquanto professores assentados, que buscamos romper com esse modelo de escola como espaço de reprodução, a nossa luta na e pela EJA consiste dentre outros aspectos em legitimar e valorizar a partir dos referenciais curriculares a cultura dos nossos alunos jovens e adultos. Nesta direção reconhecemos a necessidade de uma reflexão acerca dos mecanismos que contribuíram para a negação desta cultura nos referenciais curriculares que fundamentam a nossa prática docente.

Mediante as nossas indagações se faz necessário retomarmos os pontos reflexivos apresentados anteriormente, os quais foram fundamentais para a discussão a que nos propomos neste artigo. Entendemos que a partir desses pontos será possível compreender os aspectos contraditórios que envolvem a religiosidade e luta no MST.

Precisamos compreender: como a religiosidade e os ideais do MST se apresentam nos referenciais curriculares da escola? Como pode caminhar juntas a doutrina religiosa, representada pelo terço e a bandeira vermelha do MST? Em que aspectos as pessoas assentadas têm consciência desta contradição? Para respondermos estes questionamentos nos remetemos às análises feitas no percurso investigativo de nossa pesquisa, quando comprovamos que os referenciais curriculares estudados estavam muito distantes dos ideais educativos da escola. Atribuímos este distanciamento as influências das concepções cientificistas e lineares, defendidas pelos currículos tradicionais que ainda persistem em nossas escolas. Na escola em foco estas concepções resultam das verdades sacralizadas pela visão estática de mundo, que contribuiu para a reafirmação das propostas educativas que atenderam exclusivamente a elite dominante, em detrimento da desvalorização da cultura local.

Os documentos analisados traduzem a predominância dos valores defendidos por uma sociedade excludente, que pensa o homem de forma fragmentada, cumpridor de deveres, obediente às leis e passivo a imposição cultural alheia. Infelizmente, sabemos que ainda há muito que se fazer no sentido de transcrevermos para os documentos das escolas os

ISSN 18089097

aspectos relativos à cultura local, entendida como manifestação cultural de um povo, que possui identidade própria.

Compreendemos que a religiosidade, representada em sua maioria pela fé católica, se apresenta muito viva na escola e na comunidade enquanto forma de resistência cultural que auxiliou na preservação e valorização da Cultura dos antepassados que iniciaram esta luta. Por isso, se faz necessário relatar outros aspectos advindos desta herança cultural, para que possamos entender a convivência pacífica entre fé e luta de classes:

1º - O Povoado Sede do Assentamento recebeu o nome de João da Cruz, homem profundamente religioso, um dos pioneiros nas lutas para a desapropriação do antigo latifúndio, hoje Assentamento Rural Serra do Meio,

2º - As ruas do Povoado receberam o nome desses pioneiros e esta decisão foi a partir de uma assembleia realizada na Associação do assentamento, por ocasião da fundação do referido Povoado;

3º O padroeiro do Povoado é São João e a maior manifestação cultural local acontece justamente durante os festejos juninos, quando anualmente acontece uma feira cultural na escola;

No entanto, apesar das manifestações culturais se apresentaram vivas na comunidade o currículo adotado pela EJA ainda se apresenta frágil no tocante à legitimação cultural das práticas religiosas da comunidade assentada, o que nos faz compreender que a religiosidade vivida, não está explicitamente registrada nos documentos oficiais, ou seja, a escola não tem ainda consciência da importância do registro e da legitimação da nossa cultura nos referenciais curriculares que orientam o nosso projeto educativo libertário. Ou contrariamente a esta idéia há consciência sim, porém a omissão da religiosidade se apresenta como critério para não se aceitar a contradição entre a fé e os ideais do MST, reconhecidos essencialmente marxistas. Nesta perspectiva os aspectos religiosos se apresentam como não alienantes as lutas e os embates que nos deparamos no dia-a-dia escolar e na vida das pessoas assentadas, pertencentes ao MST. Desta forma nos remetemos aos pontos reflexivos apresentados anteriormente:

No tocante ao primeiro ponto que questiona como a religiosidade e os ideais do MST se apresentam nos referenciais curriculares da escola, constatamos que tanto a religiosidade quanto os ideais do MST não se apresentam legitimados nesses documentos, o que atribuímos em parte à imposição dos currículos tradicionais, que negavam a cultura dos grupos.

No que diz respeito ao segundo ponto que trata da convivência pacífica entre a doutrina religiosa, representada pelo terço e a bandeira vermelha do MST? Entendemos que ambas são compreendidas em suas manifestações e funções, ou seja, o povo assentado que reza é o mesmo povo que empunha a bandeira da luta, neste sentido quando tratamos do terceiro ponto inerente a consciência da contradição entre religiosidade e ideias no MST, reconhecemos que há sim uma consciência de classe que não se aliena, nem foge das responsabilidades enquanto sujeitos sociais responsáveis pelas transformações necessárias aos contextos de exclusão.

03. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, nossa contribuição com este estudo é apresentar a análise ora empreendida com vistas ao desencadeamento de um processo dialógico-reflexivo permanente por parte dos professores assentados em torno das práticas culturais, das lutas do MST e da relação destas com o currículo da EJA, asquais se apresentam como importantes em nossa pesquisa em torno do Currículo e das Práticas Pedagógicas em EJA da referida escola.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MURTA, Marinez. **O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização.** Revista Educ.Tecnol, Belo Horizonte, v.9,n.1,p.21-28,jan/jun.2004.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. PINHEIRO, Walter Pinheiro Barbosa Junior. **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade.** 1.ed.-Natal/ RN:KMP, 2010.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E NOVAS TENDÊNCIAS

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha*

RESUMO

Neste artigo, abordamos a importância do currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivamos contextualizá-la no âmbito da educação brasileira, analisando as práticas pedagógicas, bem como evidenciando a perspectiva do currículo em rede no atual contexto educacional. Para tanto, utilizamos a revisão de literatura como metodologia e nos apoiamos em Arroyo (2001), Moura (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Lobo (2008), Oliveira (2001), entre outros. Constatamos que é preciso que se promova uma educação sistematizada mais específica, voltada para uma perspectiva curricular constituída por todos os aspectos da realidade escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica. Currículo.

ABSTRACT

In this article, the importance of the curriculum in Youth and Adults (EJA) is approached aiming at contextualizing it in the context of Brazilian education, analyzing the pedagogical practices as well as evidencing the perspective of curriculum in the current educational context. For this purpose, we use the literature review as methodology supporting on Arroyo (2001), Moura (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Lobo (2008), Oliveira (2001) besides others. We note that is necessary to promote a more specific systematic education, focused on a curricular perspective which involves all aspects of school reality.

Keywords: Youth and Adults. Pedagogical practice. Curriculum.

Introdução

No cenário da história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos floresce e refloresce de diferentes formas como reflexo de cada contexto histórico em nosso país. Entretanto, o panorâmico de exclusão permanece, visto que se trata de uma prática política e econômica desde o período de colonização, na qual a educação de qualidade é um bem elitizado, ou seja, de poucos, apesar do discurso dos governantes serem o inverso.

As práticas educativas vivenciadas pela clientela da EJA são bastante diversificadas, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108):

> Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação a distância.

Neste contexto, sem a pretensão de historiar a EJA, diante de sua vasta forma de concretização, nos propomos a refletir sobre a construção do currículo nesta modalidade de ensino.

Tencionamos, neste artigo, refletir sobre o tema proposto, com a pretensão de possibilitar a pesquisadores da área a fazerem questionamentos sobre a prática curricular na EJA. É importante ressaltar que não é intenção nossa esgotar o tema em sua completude, mas contribuir com a discussão acadêmica a respeito do mesmo. Para isso, utilizamos a revisão bibliográfica como metodologia e recorremos a Arroyo (2001), Moura (2003), Lobo (2008), Aranha (1996), Oliveira (2001), entre outros, para fundamentar nosso trabalho. Assim, é nosso

objetivo contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, destacando seu caráter histórico no contexto da educação brasileira, superando as práticas pedagógicas desconectadas das necessidades de sua clientela, para uma proposta curricular diferenciada da ofertada no Ensino Fundamental regular.

Inicialmente pontuaremos alguns aspectos históricos para compreendermos o processo de exclusão educacional no Brasil. Depois destacaremos algumas experiências educacionais que contribuíram para uma maior visibilidade desta modalidade de ensino, que evidenciam as práticas curriculares. Finalmente abordaremos algumas possibilidades para o currículo da EJA, na perspectiva das concepções humanísticas de educação dialogando com as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Raízes histórico-social da Educação de Jovens e Adultos

A clientela da Educação de Jovens e Adultos apresenta um quadro de exclusão histórica, tanto social, cultural e econômica, quanto ao nível de políticas publicas no setor educacional, sobretudo na educação pública.

No inicio de sua colonização, o Brasil era explicitamente o reino da exclusão, diversas são as evidencias de tal afirmação. Destacaremos um trecho da Carta de Duarte Coelho, donatário da província de Pernambuco, em 1546 a D. João III (LOBO, 2008, p. 244):

> [...] Porque certifico a Vossa Alteza e juro pela hora da morte que nenhum fruto nem bem fazem na terra, mas muito mal e dano, e por sua causa se fazem cada dia mais males... Outrossim não são para nenhum trabalho, vem pobres e nus, e não podem deixar de usar de suas manhas, e nisto cuidam e planejam sempre em fugir e se ir. Creio Vossa Alteza que são piores aqui do que a peste, pelo que peço a Vossa Alteza, pelo amor de Deus, que tal peçonha para aqui não mande [...]

Para criar Salvador Tomé de Sousa, trouxe 400 degredados para realizar as tarefas burocráticas de administração das cidades (LOBO, 2008), eram pessoas que vinham sem família, visto que tudo era provisório. Os atrativos eram recebimentos de privilégios de cargos e títulos.

Juntamente com Tomé de Sousa vieram os jesuítas em 1549, que através do cristianismo militante, dispunha-se a emigrar para a nova colônia portuguesa e catequizar os colonos. Umas das formas de catequização eram as Missões, nas quais os jesuítas se aproximavam dos índios, mudava sua orientação religiosa, seus meios de produção, promoviam na verdade um processo de aculturação indígena.

ISSN 18089097

Conforme Aranha (1996) inicialmente os jesuítas tentaram catequizar os adultos, mas não conseguindo êxito, agiram sobre as crianças objetivando cristianizá-los e pacificá-los. Os curumins aprendiam a moral e a religião cristã. Entretanto o trabalho de ler e escrever que os jesuítas exerciam ficou restrito aos filhos dos colonos. Os jesuítas fundaram escolas para formação de novos sacerdotes e também formavam a elite intelectual, obviamente controlavam também a fé e a moral dos habitantes.

A coroa portuguesa ainda tinha o objetivo de escravizar os índios, porém as missões eram um meio de protegê-los deste tipo de escravidão. Entretanto, a coroa se sentindo ameaçada pela proporção do controle dos jesuítas não só na colônia, mas em todo o império Português, promoveu a reforma Pombalina, e através desta, expulsa os jesuítas em 1759, causando conseqüências em todos os âmbitos, como a destruição de livros, abandono de índios, não substituição imediata do ensino (ARANHA, 1996). Somente em 1772 é implantado o ensino público oficial, instituindo as aulas régias, que corresponde ao ensino de disciplinas isoladas.

Neste sentido, Lobo (2008) ressalta que só se ocupava de professor quem não tinha condições de fazer mais nada na vida, como por exemplo, alguém com alguma deformidade física. Aos pobres eram destinadas miseras quantias as poucas escolas existentes e aos ricos era reservada a internação das crianças nos colégios, para serem resguardas das más influências.

Com os colégios dispersos, os professores sem a formação e o ensino sem uniformidade nos perguntamos: qual o efeito de tal aprendizagem?

Os efeitos de tais políticas de educação são óbvios e por nós conhecidos, a produção do analfabetismo em larga escala no Brasil. O que não se configurava grande problema para os governantes, visto que o Brasil era um país quase que exclusivamente agrário, num contexto em que a cultura letrada não se fazia necessária para as famílias sobreviverem, bastavam ter suas terras pra plantarem e alguns animais para criarem.

Entretanto, este cenário começa a mudar, no início do século XX com a expansão do processo de industrialização e urbanização, emergindo a necessidade de se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse sentido, a EJA começa a traçar seu espaço na educação brasileira a partir da década de 30. Para tanto, segundo Aranha (1996) é exigido dos operários das fábricas uma formação mínima.

Ainda na década de 30, do século passado, o então ministro Gustavo Capanema, institui Leis Orgânica de Ensino, que conforme Aranha (1996) cria dois tipos de ensino

profissionalizante um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo pelas empresas, culminando em 1942 na criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Disponibilizando duas possibilidades de formação para classe operária.

Nos anos de 1940, com os anseios de democracia generalizado no mundo, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, surge a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central no Brasil. No entanto, considerando o grande numero de pessoas que não tinham o direito de exercer sua cidadania, por meio do voto, por serem analfabetas, pois o país tinha um saldo de 64,9% de analfabetos de acordo com IBGE-PNAD feito na década de 20 (MOURA, 2003), a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Educação de Adultos, lançada em 1947, que previa a alfabetização, a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário, sendo extinta antes do final da década de 50, porem a rede de ensino supletivo por ela implantado continuou sendo assumida pelos estados e municípios.

Com as críticas sobre a Campanha de Educação de Adultos, em relação a deficiências administrativas, financeira e a sua orientação pedagógica, surge uma nova visão sobre o problema do analfabetismo tendo como referencia principal o educador pernambucano Paulo Freire, que propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do dialogo, inspirando os principais programas de alfabetização e educação que se realizaram no país no inicio dos anos 60. Como resultado em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, o qual seria interrompido meses depois pelo golpe militar.

A partir do golpe militar de 1964, o método alfabetizador de Paulo Freire, por visar o desenvolvimento crítico dos participantes, foi considerado ameaçador e, portanto substituído por programas de alfabetização assistencialistas e conservadores.

Nesse sentido, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) lançado em 1967, como resposta ao analfabetismo no país, porém traduz a intencionalidade de o governo militar em produzir uma população com pensamento reducionista e acrítico, sendo um programa que centralizava a orientação e supervisão pedagógica e a produção de material didático sem nenhum sentido critico e problematizado. Apesar disso, o programa se expandiu por todo território nacional nos anos de 1970, neste mesmo período com a reforma do ensino básico através Lei Nº 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo com quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e a qualificação.

A perseguição política da ditadura militar provocou o exílio de Paulo Freire, porém seus postulados foram sendo utilizados paralelamente ao programa do regime militar, vinculados a movimentos populares como comunidades religiosas de base, associações de moradores e opiniões sindicais.

Na década de 1980, o movimento de abertura política os estados e municípios reorientaram seus programas de educação de adultos, tendo em vista a maior autonomia conquistada com relação ao Mobral, que foi extinto em 1985.

A Fundação Educar que ocupou o lugar do Mobral limitou-se ao apoio financeiro e técnico tanto das iniciativas do governo, quanto de entidades civis e empresas conveniadas. Com a extinção da Fundação em 1990, as instituições passaram a arcar sozinhas com a responsabilidade educativa da EJA, gerando um abandono do governo, visto que não tinha políticas públicas voltadas para o setor.

Outro marco importante, não só para a EJA, mas para todo sistema educacional, foi a promulgação da Constituição de 1988, na qual o Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária.

Em 1990, o Brasil participou da Conferencia Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria de atendimento ao publico na escola de jovens e adultos, mas somente em 1994, foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.393/96, que dedica os artigos 37 e 38, a EJA, reafirmando o direto destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder publico de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos, a EJA começa a traçar seu caminho como modalidade de ensino no âmbito da esfera pública.

Em decorrência de conquistas anteriores e motivo de luta dos envolvidos na EJA, um grande marco nas políticas públicas foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, através da Resolução Nº 1/2000, a qual define a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando a idéia de compensação e suprimento e assumindo a reparação, equidade e qualificação.

O currículo nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos

Podemos perceber em seu contexto histórico que durante muito tempo os programas de alfabetização eram o único foco das práticas desenvolvidas na Educação de

Jovens e Adultos. Entretanto as práticas e reflexões abarcam processos formativos que contemplam formação profissional, política e inúmeras questões culturais. Nesse sentido, é precípuo considerarmos as novas abordagens curriculares para o desenvolvimento de ações educativas nesta modalidade de ensino.

Conforme Arroyo (2001) a rica herança da EJA não é sua especificidade, embora seja um fator importantíssimo para estabelecer o currículo e a prática nesta modalidade de ensino, contudo as experiências de educação popular deixam um legado histórico voltado para formação humana.

O movimento da educação popular nas décadas de 50 e 60 traz um referencial de práticas educativas, que deve ser discutido e considerado nas abordagens atuais da EJA (ARROYO, 2001).

Neste período, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada principalmente com os princípios teóricos de Paulo Freire, no sentido do ato educativo como político, reconhecendo que alfabetizar adulto requer um trabalho diferente do que é praticado com as crianças.

Para tanto devem ser desenvolvidas propostas adequadas a esses jovens e adultos. Como respostas a tais demandas e com base na fundamentação de formação humanística emerge o Método Paulo Freire que se tornaria numa proposta de Programa Nacional de Alfabetização, sendo encerrada com o golpe militar.

Apesar de não se tornar um método oficial das instituições de ensino, muitas iniciativas na educação popular fundamentaram-se nos níveis do processo humanístico na formação humana, superando os limites de questões educativas ligadas a estruturação curricular como carga horária mínima, conteúdos mínimos, etc.

A educação popular, de acordo com Arroyo (2001), enfatiza uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, como direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória, enfim um ser numa dimensão holística.

A condição humana dos educandos da EJA reflete o processo educativo. Segundo Arroyo (2001) expressões que representam a realidade social da clientela da EJA como oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes, na realidade educacional muitas vezes esses educandos são identificados nos discursos dos formuladores das políticas públicas como repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis, excluindo a condição humana.

O avanço na concepção de educação para uma dimensão humanística, não requer somente uma atenção às especificidades da clientela da EJA, mas uma modalidade estruturada

ISSN 18089097

de forma a permitir o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas que contemple seu direito a educação, a cultura e a identidade.

Durante muito tempo foi exigido dos educandos da EJA, que se adaptassem às estruturas escolares feitas para o ensino fundamental regular.

Com as experiências dos projetos populares de EJA abarcando uma concepção ampliada de educando, o Ministério da Educação reconhecendo como modalidade de ensino, e agindo nesse sentido, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CEB nº 11/2000.

A partir de então, o sistema público de ensino assume a EJA numa perspectiva de educação ao longo da vida, culminando na proposta curricular que objetiva privilegiar a formação para o exercício da cidadania como linha mestra nas práticas de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002).

Tendências curriculares: a proposta do currículo em rede

Para iniciarmos as reflexões sobre o currículo e suas práticas, elencaremos o conceito de currículo mais comum no cotidiano das escolas como conjunto de conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares.

De acordo com Oliveira (2001) tal concepção é uma visão precária de currículo, visto que não considera as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil.

As tendências recentes de currículo consideram como parte do currículo os procedimentos metodológicos e avaliativos.

Nesse sentido, Oliveira (2001) ressalta que não basta pensar o currículo, mas reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículo pré-fabricado.

Os guias curriculares vêm estruturados de forma a controlar as potencialidades do cotidiano escolar, através dos livros didáticos, materiais audiovisuais, além das atividades de sensibilização e capacitação para utilização do material.

Embora rodeados de uma padronização curricular, professores e alunos recriam os conhecimentos a partir das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Conforme Oliveira (2001) a atividade pedagógica produz experiências cotidianas que interferem no trabalho curricular, sendo que toda essa dinâmica se processa num contexto rico cultural e social, não

controlável pelas propostas curriculares. Tal afirmação reflete o caráter ativo do currículo na produção diária do conhecimento.

Tendo em vista essa dinâmica do trabalho curricular nos espaços escolares, é pertinente uma nova compreensão de currículo, que considere não um produto pré-estabelecido, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam (OLIVEIRA, 2001).

Historicamente surgiram diferentes formas alternativas de organização curricular. Oliveira (2001) destaca como formas de organização curricular a integração entre as disciplinas, os projetos ou centros de interesse, o ensino a partir dos conhecimentos prévios dos alunos para chegar aos saberes formais e também o princípio da transversalidade no currículo.

Destacaremos o princípio da transversalidade no currículo, no qual, conforme Oliveira (2001) o conhecimento se cria seguindo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explicitadas ou de observações e vivências práticas que se articulam com os outros.

Na proposta do conhecimento em rede os processos de aprendizagem vividos, formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, ou seja, as informações só passam a ser conhecimento quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes (OLIVEIRA, 2001).

O currículo em rede faz emergir os muitos currículos já existentes, dar sentido as experiências tecidas coletivamente por sujeitos que recriam sua prática na atividade.

Guisa de conclusão

Neste texto, abordamos a Educação de Jovens e Adultos comentando aportes de suas práticas educacionais. Para tanto, situamos seu delineamento histórico, a partir de alguns aspectos que marcaram seus caminhos deste a informalidade até se estabelecer como modalidade de ensino. Tratamos ainda, de fatos que contribuíram pra constituição de práticas curriculares, ressaltando sua importância. Como conseqüência, percebemos uma necessidade de considerarmos novas abordagens curriculares.

No tópico subseqüente, abordamos a possibilidade do currículo em rede como proposta de superação das praticas excludentes ocorridas no meio escolar.

Neste estudo, constatamos que, apesar dos esforços em reconhecer as especificidades de sua clientela, ao estabelecer uma diretriz curricular especifica, é preciso muito mais.

Os professores não estão preparados, a escola que acolhe esses sujeitos é a mesma que o exclui do ensino regular, as diretrizes curriculares são voltadas para a clientela da EJA, mas precisamos conhecer as práticas pedagógicas que estão confinadas ao espaço da sala de aula.

Assim nos questionamos: Como está sendo desenvolvida a construção curricular para EJA nas instituições de ensino? Qual a relação das práticas curriculares já em curso nas salas de aula com a tessitura do conhecimento em rede?

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre que tipo de produção de conhecimento está sendo desenvolvido no interior das escolas.

Nesse sentido devemos compreender as exigências curriculares na contemporaneidade não como produto, mas como processo que possa romper com o formalismo e incorporar os saberes vinculados as experiências produzidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto torna-se pertinente um trabalho em conjunto com as ações governamentais, com políticas que contemplem suas necessidades, num diálogo permanente com a escola, no sentido de valorizar os saberes produzidos em seu ambiente, a pluralidade, a heterogeneidade, proporcionando um crescimento individual e coletivo, um cidadão capaz de buscar e construir novos conhecimentos, e que verdadeiramente seja participativo.

REFERÊNCIA

ARANHA, Maria Lúcia de A. **A história da educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** 2001, n. 11, pp. 09-20. ISSN 1518-7551.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de dezembro de 1996.

_____. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 7.692 de agosto de 1971.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.

_____. INEP. Taxa de Distorção Idade-série no Ensino Fundamental – Brasil 2000/2003. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm. Acesso em 09/12/2010

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n. 14, pp. 108-130. ISSN 1413-2478.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** 2001, n. 11, pp. 21-31. ISSN 1518-7551.

PREPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EJA: UM OLHAR PARA A GEOGRAFIA

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Adriana Cavalcanti dos Santos

Marineide Lima de Queiroz Freitas

Resumo

Este artigo é um recorte de um estudo exploratório, em que apresentamos reflexões acerca das proposições curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise de duas propostas. Sendo uma elaborada pela Ação Educativa - distribuída pelo governo federal**;** e**,** a outra do Estado de Alagoas. Na análise, focalizamos os contextos e interfaces das referidas propostas com um recorte para a área de Geografia, no que se referem a concepções, conteúdos e temas para o seu ensino. Discutimos as possibilidades de articular, na prática pedagógica, a função alfabetizadora da Geografia ao processo de leitura e escrita do mundo**,** em que os sujeitos jovens e adultos estão inseridos com relações norteadas pelo mundo do trabalho e pela socioespacialidade. A discussão apontou para a necessidade de novos desenhos curriculares para a modalidade, levando-se em conta uma concepção ampliada de alfabetização, a geografia do aluno trabalhador e a necessidade imperiosa da formação de educadores, para que possam exercitar sua autonomia em processos de escolhas de temas, conteúdos e problemas a serem trabalhados com os jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas de Currículo. Alfabetização. Função alfabetizadora da Geografia.

REFLECTIONS ON CURRICULAR PROPOSITIONS FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): A LOOK AT GEOGRAPHY

Abstract: This paper is part of an exploratory study in which reflections on curricular propositions for Youth and Adult Education (EJA) from an analysis of two proposals are presented. One was elaborated by the Educational Action and distributed by the Federal Government and the other by the State of Alagoas. In the analysis, we focus on the contexts and interfaces of the aforementioned proposals related mainly to Geography, involving conceptions, contents and subjects regarding its teaching practice. We discuss the possibilities of articulations for the teaching practice, the literacy role of Geography to the reading and writing processes and in which the young and adult subjects are inserted, including relations guided by the world of work and socio-spatiality. The discussions pointed to a necessity of new curricular designs, taking into account a broaden conception of literacy, the geography of the student-worker and the imperious necessity of teacher education, so that teachers can exert with autonomy processes regarding the choice of subjects, contents and problems to be worked with young, adult and elderly subjects.

Keywords: Youth and Adult Education. Curricular policies. Literacy. Literacy role of Geography.

1. Considerações iniciais

A educação de uma grande parcela de sujeitos jovens, adultos e idosos que por razões históricas e sociais não tiveram acesso à escola, não deve ser vista como reposição de conteúdos compensatórios e/ou habilidades não consolidadas. Partindo desse pressuposto, entre outros aspectos, a exemplo a leitura e a escrita não podem ser exercitadas como atividades que desconsiderem as relações espaço-temporal, historicamente construídas pelos educandos.

Em se tratando da EJA, não se pode perder de vista as singularidades destes sujeitos que atuam nesse espaço-tempo cotidiano trabalhando, deslocando-se, posicionando-se, perspectiva que aponta para a necessidade de se trabalhar com leituras, também, do espaço geográfico.

Na tessitura do presente artigo, que é um recorte do estudo exploratório[20], realizado no Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, dialogamos com duas propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – a de âmbito nacional, elaborada pela Ação Educativa e distribuída pelo Ministério da Educação por todo o país[21] (PCAE), e a Proposta Pedagógica do Estado de Alagoas (PPAL), por considerarmos que estas se apresentam como um currículo escrito e/ou prescrito para a modalidade da EJA. Nesse sentido, Freitas (2010, p. 72) lembra-nos que

> Historicamente a Educação de Jovens e Adultos pautou as suas propostas curriculares centradas, sobretudo, nas teorias tradicionais do currículo, priorizando dois enfoques. A transmissão do saber sistematizado com propostas curriculares prescritivas e o aspecto da competência individual do estudante, trazendo um modelo de currículo, explicitado em objetivos comportamentais estabelecidos por uma equipe de especialistas, inspirados no livro de Robert Mager - Análise de objetivos (1970).

Mediante esse contexto, discutir as possibilidades de (re)construção de novos desenhos curriculares que assumam o desafio de superar essa lacuna, historicamente,

[20] De acordo com Gil (1991, p. 45) o estudo exploratório "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses".

[21] Esta proposta é bastante conhecida pelos educadores não só pela abrangência de sua distribuição, mas também pela iniciativa de sistematizar a EJA em seus aspectos pedagógicos, sobretudo por apresentar uma didatização de temas e/ou conteúdos organizados em sequencias didáticas ou projetos como possibilidades de serem trabalhados com os sujeitos jovens e adultos " [...] incluindo as funções de referencial curricular, de instrumentalização de métodos de aprendizagem, ideológica e cultural e, mais restritamente, documental" (LOPES, 2007, p. 208).

ISSN 18089097

presente nas propostas direcionadas a EJA no Brasil, devem ocupar um lugar de destaque no contexto das políticas curriculares.

O recorte escolhido, para o diálogo nesse artigo, foi a área de Estudos da Sociedade e da Natureza, conforme modo de organização da primeira proposta; e o das Ciências Humanas e suas Tecnologias, segundo categorização assumida pela proposta pedagógica de Alagoas, seguindo-se o que preconizam as Diretrizes Nacionais para a EJA.

Os critérios que balizaram a escolha das duas propostas curriculares foram os seguintes: i) a acessibilidade do material pelos professores, uma vez que a primeira foi disponibilizada aos estados e municípios pelo Governo Federal**,** e a segunda distribuída às escolas da rede estadual de Alagoas; ii) a abordagem das diversas áreas do conhecimento e/ou disciplinares no contexto do primeiro segmento da EJA.

Considerando-se a dimensão desta empreitada, apresentamos um recorte da área de Geografia, ancorando-nos nos seguintes pressupostos: i) ser esta uma área em que a leitura de mundo apresenta-se como condição de entendimento e atuação dos sujeitos no espaço geográfico; ii) as temáticas de base da área contemplam eixos/temas muito próximos e caros a educação de jovens e adultos, a saber: trabalho, diversidade, cultura, relação sociedade-natureza, cidade e cidadania, tecnologia, dentre outros; iii) pela possibilidade de contribuir com o desenvolvimento de uma consciência socioespacial dos sujeitos.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira as duas propostas são apresentadas em seus aspectos históricos e de desenhos teórico-metodológicos de modo a estabelecer interfaces entre as mesmas visando situar melhor o leitor. Na segunda, focalizamos os temas e conceitos que estão nas bases dos conhecimentos geográficos, que argumentamos ser potencializadores de um saber pensar o espaço ou de provocar a leitura de mundo dos sujeitos, dialogando com autores como Pereira (1999), Perez (2005) e Santos (2009).

Na terceira dialogamos com as interfaces das duas propostas objeto deste estudo e por fim, na quarta parte discutimos as concepções e pro/posições para o ensino de Geografia na contemporaneidade com o propósito de provocar um debate sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares potencializadores da formação cidadã dos sujeitos da EJA de modo a considerar as suas práticas socioespaciais.

2. Os contextos das propostas curriculares

Destacamos, inicialmente, a importancia de que se revestem as Propostas Curriculares para a EJA - nos cenários nacional e local -, sobretudo se considerarmos que estas representam um reconhecimento da referida modalidade.

Não se pode desconsiderar que as propostas curriculares, de modo geral, materializam processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em outros contextos políticos que geram tensões entre os sujeitos ou grupos que não tendo sido ouvidos, ainda são submetidos a mecanismos de controle como expressão das relações de poder que vem historicamente marcando as relações no campo da educação (BASIL BERNSTEIN, 1996).

Nesta sessão discutimos os aspectos históricos e teórico-metodológicos que balizam as propostas curriculares focalizadas, sobretudo no que se refere às proposições para a leitura da espacialidade que entendemos como "leitura de mundo" dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O nosso objetivo é articular esta discussão com as políticas de currículo dirigidas para a EJA na contemporaneidade.

Afinal que Geografia se quer ensinar aos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora[22]? Quais temáticas e conceitos estão sendo contemplados? Com quais metodologias devem ser ensinados e/ou apre(e)ndidos? Visamos discutir estas questões por meio de exame do conteúdo geográfico constante nas duas propostas.

A proposta curricular de abrangencia nacional, cuja matriz foi iniciada pela organizaçao não governamental "Ação Educativa" (PCAE), tem o mérito de contar com especialistas da área tanto no que se refere a modalidade quanto as áreas do conhecimento. Sua tessitura deu-se entre os anos de 1995 a 1997 até ser distribuída nacionalmente pelo Ministério da Educação, tendo sido apreciada por um grupo de educadores no âmbito da sociedade civil, educadores vinculados a programas governamentais que paticiparam de seminários de consulta, além de pareceres emitidos por especialistas.

Na apresentação do documento encontramos uma explicação para um dos aspectos que as análises já vinham apontando como ponto frágil da mesma - a educação para o trabalho - aspecto considerado prioritário quando se trata da EJA, explicitado como tema imperioso a ser trabalhado em outras iniciativas do gênero. Destacamos que tal aspecto constituiu-se como eixo principal das coleções *Cadernos de EJA* e *ProJovem* elaboradas no âmbiro do Governo Federal, no contexto das recentes políticas curriculares de EJA em que se encaminhou a produção de materiais didáticos.

[22] Concebemos os jovens, adultos e idosos como integrantes da classe trabalhadora porque oriundos das classes populares e não somente porque estão atuando, profissionalmente, como trabalhadores.

ISSN 18089097

Em relação aos aspectos de estrutura composicional da proposta tem-se os seguintes tópicos: breve histórico da EJA no Brasil; fundamentos e objetivos gerais; as áreas do conhecimento (fundamentos e objetivos, blocos de conteúdo e objetivos didáticos), planejamento e avaliação.

No que diz respeito ao lugar e/ou olhar da/para a Geografia – recorte deste trabalho –**,** esta integra a área de Estudos da Sociedade e da Natureza, cuja finalidade expressa na proposta é desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa (PCAE, p. 163).

Com relação a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (PPAL), esta foi elaborada no período de 2000 a 2003, conforme consta na sua apresentação, a mesma resultou das discussões de um processo de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino.

A referida proposta compõe-se dos seguintes tópicos: breve histórico da EJA (nacional e estadual); perspectiva e objetivos da proposta; metodologia; avaliação e as áreas do conhecimento para o currículo de EJA. O mérito da proposta também está em apontar para a continuidade dos estudos, tanto textualmente quanto na sua abrangência de níveis, considerando que aborda, além dos dois segmentos do ensino fundamental, o ensino médio na modalidade EJA. Contudo, tem-se a seguinte explicação:

> É possível avançar na atual conjuntura, num programa de EJA, valendo-se de possibilidades democráticas e de parcerias com a sociedade civil, com setores trabalhadores. Torna-se urgente uma mobilização de caráter articulado, recorrendo-se aos recursos próprios para avançar numa política pública de educação que dê respostas imediatas à sociedade alagoana [...] (PCAL, 2003, p. 18)

A proposta tem como finalidade "favorecer a participação ativa do aluno no processo educativo, a construção do seu próprio conhecimento, a análise crítica da realidade, o entendimento para intervir e transformar a sociedade e o exercicio da cidadania" (PPAL, 2003, p. 6). Desta forma, o currículo é entendido como prática produtiva. Para Silva (2003, p. 19) "[...] o currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais".

ISSN 18089097

A Geografia encontra-se nesta proposta no contexto da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, área que "permitirá a aprendizagem da condição humana e da luta pela superação contínua de suas possibilidades de degradação" (PPAL, p. 63). Conforme consta na citada proposta, essa perspectiva de organização por áreas de conhecimento na EJA encontra-se respaldada nas Diretrizes Curriculares para a modalidade e visa a construção de uma cultura científica e humana como vistas a "construção do humano do ser humano" (PPAL, 2003, p. 51).

Nessa direção, Macedo, ao estabelecer a relação entre currículo e formação humana, afirma que

> [...] o fundante da educação é a formação, e que a formação qualificada só se realiza, enquanto *transformação* na condição de uma proposição mutualista e de reconhecimento do *outro* em sua formação, da sua história, da sua cultura e de suas demandas socioexistentes e humanamente comuns, algo que os curricula estão longe de alcançar. (2011, p. 51-2)

Quando se trata de pensar um currículo para a EJA, reconhecer o outro (aluno) em sua formação, sua cultura e suas demandas socioexistencias implica na desconstrução da concepção de currículo enquanto um documento pronto e acabado. Desta forma, observamos que a PPAL atenta para o ideário da Educação Popular; destacando o valor educativo do diálogo e da participação ao enfarizar que "o educando é sujeito portador de saberes que devem ser reconhecidos" (PPAL, 2003, p. 7). No entanto, visualizamos práticas curriculares tensas em sala de aula**,** na qual os saberes dos alunos são negados ou silenciados. Para Arroyo (2011) os currrículos e o material didático ainda apresentam limitações no que diz respeito ao reconhecimento das experiencias sociais dos educandos e dos educadores.

Na PPAL a escola passa a constituir-se como Centro de Cultura e a sala de aula como Círculos de Cultura e a forma de organização metodológica seriam as oficinas pedagógicas, visando-se "ultrapassar as barreiras de conteudismo e encontrarmos o lugar mais adequado para a construção de conceitos, determinando aos conteúdos o lugar de meio e não de fim (PPAL, 2003, p. 20).

Identificamos na PPAL a marca da teoria da complexidade, cuja referência é Edgar Morin. Desta forma, entendemos que a proposta é norteada por uma concepção de currículo pós-estruturalista. Nessa concepção de currículo, não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (SILVA, 2003).

No contexto da PPAL aponta-se para a necessidade de que se "supere a visão linear, mecânica e isolada que tem perpassado o ensino de Geografia" (2003, p. 100). Anunciando-se a natureza do saber geográfico como um "imenso conjunto de conhecimentos e ações no qual os mundos físicos, sociais e culturas dos homens e das mulheres criam e revelam suas muitas e diferentes práticas sociais" (Idem.).

Embora reconheçamos avanços nas concepções apresentadas tanto com relação a área de conhecimento, quanto aos aspectos metodológicos, apresentam-se propostas que entendemos como incompatíveis com o que se propõe, inclusive como conteúdos e temas de estudo.

Os "centros de cultura" e os "círculos de cultura" - tão caros ao pensamento freireano -, são banalizados na proposta, além do esvaziamento dos conceitos de cultura, trabalho e conscientização. Afinal, indagamos: são as oficinas sem oficineiros ou ofícios, a marca de um fazer que está sendo proposto como metodologia inovadora?

Cabe ainda perguntar: o que marcam estas propostas curriculares em suas regularidades ou especificidades? Qual a contribuição que trazem a modalidade de EJA? Em que avançam e/ou recuam? Na próxima sessão trataremos destas relações.

3. Das interfaces entre as propostas

Embora as propostas analisadas tenham permitido uma certa visibilidade da modalidade da EJA e provocado a necessidade de implementação outras políticas públicas para a área, a saber: a dos livros didáticos, a de formação de professores e as propostas a serem construíidas em outros níveis de concretização curricular - ainda não consolidadas -, estas ainda (re)velam como concepção básica os ditames do currículo por competências.

Cabe destacar que no plano didático-pedagógico a concepção de currículo por competências traz embutida a idéia de que o mesmo constitui-se como um plano de atividades de ensino pelas quais a escola é responsável. Marcam estas propostas os chamados pontos de chegada com um forte apelo ao desenvolvimento de ferramentas cognitivas básicas expressas, geralmente, como noções e habilidades a serem adquiridas pelos educandos.

Embora em outros moldes evidencia-se nas propostas analisadas uma listagem de produtos desejados próprios das abordagens comportamentais. Por vezes, há até uma definição precisa dos comportamentos.

Marcam também estas propostas um forte questionamento à disciplinarização do currículo escolar, porém, adota-se uma listagem de capacidades e competências adaptada à estrutura disciplinar com uma recorrencia à tradição.

Dado o exposto, a referida proposta, nega de certa forma, a relação entre currículo, cultura e prática de significação. Para Silva

> [...] Da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significação, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal qual a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva. (2003, p. 19)

Na proposta curricular nacional elaborada pela Ação Educativa, os temas são apresentados em blocos. Considerando-se aqueles mais voltados para o trabalho com os conhecimentos de natureza geográfica temos os seguintes blocos: “O educando e o lugar de vivência”; Cultura e diversidade cultural; Os seres humanos e o meio ambiente; As atividades produtivas e as relações sociais; Cidadania e participação.

O desenho metodológico apresentado na PPAL pressupõe - em relação ao conteúdo geográfico -, que este “ultrapassará os limites dos livros didáticos e se ampliará ao infinito do espaço geográfico” (PCAL, 2003, p. 101). Para tanto, a “aventura” do ensinar e do aprender é centrada nos meios como recursos de mobilização, de modo que os livros, as enciclopédias, o computador sejam “apenas mais uma fonte de informações onde juntos professor e aluno possam trocar, buscar e construir conhecimentos” (idem).

Considerando-se os conteúdos como meios, aponta-se na citada proposta os seguintes conteúdos para a Geografia:

> - As diferentes formas de organização, inventadas a partir dos diversos espaços, pelo ser humano na busca da construção de sua humanidade;
> - As inevitaveis desumanizações, nos diversos espaços, dos processos de busca da humanização;
> - As lutas, nos diversos espaços, pela retomada dos caminhos da humanização: as organizações necessárias à concretização de novos rumos para a existencia humana (PPAL, 2003, p. 102)

ISSN 18089097

Percebe-se um redimensionamento do sentido, tradicionalmente, atribuído aos conteúdos, mas um certo afastamento dos referenciais freireanos com uma aproximação as ideias de Edgar Morin.

Quanto aos temas, como uma inversão ou nova roupagem tem-se: "o mundo em transformação: economia e geopolítica; a organização espacial e o exercício do poder; a produção e a organização do saber e do mundo simbólico; a organização e funcionamento das subjetividades (PPAL, 2003, p. 103). Esses temas, delimitam o foco de discussão das práticas pedagógicas que devem ser materializadas na EJA. Há portanto, um esvaziamento de reflexões sobre os sujeitos sociais, étnico-raciais, residentes em periferias e trabalhadores.

Os conhecimentos geográficos na PPAL apesar da nova roupagem continua tendo por base os critérios de seleção e organização tradicionais, além de uma confusão causada pela inserção de conceitos cujas concepções ou sentidos não foram explicitados, como é o caso da ênfase no "mundo simbólico" e no "funcionamento das subjetividades", conforme citação anterior.

Contudo, encontramos na referida proposta uma perspectiva ampliada de alfabetização em que se recorre a Freire. Alfabetização que na perspectiva freireana inclui também "aprender a dizer a palavra em seu verdadeiro sentido, isto é, como um direito de se expressar o mundo, de criar, recriar, decidir e de optar". (idem, 1978, p. 70)

4. A Geografia em um novo desenho curricular para a EJA

A Geografia apresenta-se para a EJA não como uma área ou disciplina a mais de estudo, mas como uma possibilidade para os educandos se exercitarem na "leitura do mundo". Já nos dizia Freire que " a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2006, p. 11). Nesta mesma direção também esclarece Pereira (1999, p. 45):

> Pode-se ler o mundo sem ler a palavra, mas assim que lemos a palavra, temos acesso a uma realidade mais complexa porque feita de conceitos, abstrações e símbolos. Com esse arsenal podemos fazer uma nova leitura do mundo e também da antiga leitura que nós mesmos tínhamos feito.

Portanto ler a palavra para re(ler) o mundo são desafios postos como objetivos do ato de ler. Entendemos como Pereira (1999, p. 46) que "a leitura do mundo pela via da leitura da

ISSN 18089097

palavra deve ser qualificada pelo papel da geografia no processo de alfabetização". Alfabetização que no âmbito da Geografia assume um viés sociocultural porque socioespacial, ou seja, sociedade e natureza intrinsecamente relacionadas as práticas dos sujeitos ao atuarem no mundo.

Partilhamos dos sentidos atribuídos a uma função alfabetizadora da Geografia por autores como Pereira (1999); Kaercher (2001) e Perez (2005), considerando-se que agregam a esta à articulação leitura de mundo-leitura da palavra. Nesse sentido, a função alfabetizadora da geografia implica na inserção/participação dos sujeitos em que os conhecimentos e posicionamentos encontram-se em relação dinâmica.

Conforme sugere kaercher (2001, p. 83) "estar alfabetizado em Geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos". Esta alfabetização geográfica exige outra concepção de currículo que ultrapasse os limites de um currículo tradicional/estruturalista, pois "o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 2003, p. 27).

Considerando os elos entre a alfabetização enquanto processo - que não está associado apenas aos aspectos da língua que se fala e se escreve, mas como possibilidade de entendimento do mundo em que os conhecimentos Geográficos ou da explicação da realidade geográfica podem contribuir para a sua ampliação - é que se vislumbra pensar em um novo desenho curricular para a EJA.

Nessa direção, o norte passa a ser a seleção de conceitos/temas para a organização dos conteúdos de ensino, considerando-se eixos importantes para a modalidade EJA, dentre os quais destacamos: trabalho, cidade e cidadania, culturas, diversidades; e encaminhamentos teórico-metodológicos de base como agregar a "geografia do aluno" como dimensão importante dos (des)conhecimentos a serem discutidos, problematizados, entendidos pelos educandos. Para tanto, é preciso considerar a relação entre currículo e cultura; currículo e identidade; currículo e produção de subjetividade. Além do próprio entendimento de que currículo é uma prática de significação.

Com Resende (1986) e Santos (2008) reafirma-se a existência de geografia(s) do aluno trabalhador. Jovens, adultos e idosos trabalhadores que atuam em um "mundo de responsabilidades, injustiças e desigualdades perpetradas em grande medida pelas relações de trabalho" (SANTOS, 2008, p. 314). Esses sujeitos constroem saberes geográficos em seu

ISSN 18089097

espaço/tempo. Tais saberes precisam se materializar no interior da escola para que possam ser (re)construídos, possibilitando um currículo aberto aos sujeitos. Afinal, como bem nos diz Santos (2007) "todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos", condição para podermos refletir de outro lugar a mediação curricular da alfabetização geográfica.

Ademais, há que se considerar a perspectiva de uma alfabetização que não prescinda da busca da conscientização dos/pelos sujeitos que, ao realizarem leituras de mundo ampliem a da palavra para que por meio do entendimento de sua significação possam (re)ler o mundo compreendendo-o.

5. Considerações finais

Neste estudo argumentamos em favor da presença dos conhecimentos geográficos na educação de jovens, adultos e idosos, considerando-se que tais conhecimentos são importantes não pela sua inserção em uma disciplina escolar, mas porque são socioespaciais, isto é resultam das práticas dos sujeitos em seus modos de viver e atuar no seu espaço-tempo[23].

Neste sentido, estes escritos apresentam uma tessitura argumentativa em favor de um sentido ampliado para a leitura e a escrita no âmbito da leitura da realidade. Cabe destacar que, neste processo, a mediação de outros sujeitos[24] sociais, dentre os quais o professor, assume um papel importante.

A perspectiva apontada sugere uma atividade intencionalmente dirigida pelo educador, que deve ser tanto quanto o educando sujeito ativo. Nesse sentido, destacamos com Cavalcanti (1999, p. 129) o desafio do professor, principalmente o de jovens e adultos: "é como agente que intervém no processo do aluno que ele apresenta, propõe, "coloca" como objeto de conhecimento temas, problemas, dilemas, conteúdos".

Mas afinal, qual a relevancia das propostas curriculares no contexto da modalidade focalizada neste artigo? Reafirmamos que, apesar dos problemas e questionamentos levantados, a modalidade EJA ganha[25] visibilidade e reconhecimento com o surgimento dessas

[23] Ao discutirem estas práticas socioespaciais no contexto escolar, os professores estarão contribuindo para a melhoria da qualidade das práticas dos educandos, uma vez que podem contribuir para torná-las mais reflexiva e crítica.

[24] O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSOM, 2002).

[25] "Ganha porque é reconhecida como modalidade de ensino [...] porque se torna referência para a produção de outros materiais didáticos, porque adquire discurso pedagógico que passa a balizar concepções disciplinares, bem como propostas inter ou

ISSN 18089097

propostas, sobretudo se considerarmos a possibilidade de gerar novos debates, produção de ideias e materiais no contexto das ações que vem marcando as políticas públicas[26] nos últimos anos.

Acrescentamos que a EJA ganha ainda porque se abrem possibilidades para a discussão de novos desenhos curriculares, sobretudo se considerarmos os aspectos mencionados por Thompsom já destacados neste texto.

Consideramos igualmente, na escrita deste artigo, que os conhecimentos geográficos, a função alfabetizadora da Geografia e o referencial freireano nos auxilia a pensar em possibilidades para se discutir novos desenhos curriculares para a EJA, no qual a centralidade da alfabetização vem se limitando a leitura e a escrita da palavra como código. Portanto, como atividade de decodificação em contraposição a constatação/orientação freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Por fim, reafirma-se com Moreira (1994, p. 56) que as temáticas geográficas "fazem parte do cotidiano das pessoas", portanto da sua existência, daí porque se constituem como populares.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: algumas referências de análise. In: **Terra Livre,** n. 14, p. 125-145, jan./jul. 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Olho d, Água, 1995.

FREITAS, Marinaide. A proposta pedagógica para educação de jovens e adultos de Alagoas: pontos e contrapontos. In: MOURA, Tania , Freitas, Marinaide (Orgs.). **A Educação de Jovens e Adultos:** múltiplos olhares. Curitiba, CRV, 2010, p. 69-81.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed.. São Paulo: Atlas, 1991.

---

multidisciplinares. Ganha porque a educação geográfica nela referenciada pode então receber novos contornos, novas possibilidades, novas proposições" (SANTOS, 2008, p. 321).

[26] Desde a década de noventa, incentivos à produção de materiais didáticos, inclusive de livros didáticos tem marcado essas políticas nacionais de EJA. Conforme Sacristan esta é uma necessidade, uma vez que as propostas curriculares necessitam ser operacionalizadas por meio dos livros didáticos. Nessa direção encontramos o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

KAERCHER, N. A. ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. NEVES, I. C. B. *et all* (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas** (4 ed.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: _______. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: **Terra Livre,** n. 14, p. 41-50, jan./jul. 1999.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. In: **Revista Tamoios**, nº 2, jul/dez, 2005, p. 17-24. Rio de Janeiro: UERJ / FFP / Departamento de Geografia.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos.** Alagoas: SEE/PROEJA, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estud**. - CEBRAP [online]. 2007, n.79, p. 71-94. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300003.

SANTOS, Enio José Serra dos. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares. Niterói-RJ/UFF, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como prática de significação. In: SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche.** 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

THOMPSON, Edward P. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Currículo: rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas**. Maceió, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2009.

O CURRÍCULO OFICIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES NUM ESPAÇO/TEMPO DE DISPUTAS

Elisabete Duarte de Oliveira

Resumo

O presente artigo, construído a partir de um estudo exploratório, tem por objetivo discutir a concepção de currículo defendida na Proposta Curricular para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. O estudo demonstrou que, embora já se tenham avançado muito dos anos 70 aos dias atuais, na referida proposta ainda encontramos uma forte influência do desenho curricular da abordagem tecnicista. Outro aspecto desvelado na investigação, consiste na ausência de um diálogo entre currículo, cultura, conhecimento, entre outros aspectos. Identificamos também uma tentativa de aproximação entre os princípios da educação popular com a EJA, porém ao longo da proposta esses princípios vão sendo abandonados, ou melhor, relegados ao esquecimento. Por tudo isso, é salutar afirmar que precisamos (re)construir a Proposta Curricular do 1º segmento da EJA considerando o tempo/espaço de construção dos saberes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular – Primeiro Segmento.

Abstract

This article is built in an exploratory study, has as its objective to discuss the design of curriculum advocated in the Curriculum Proposal for first segment of Youth and Adult Education. This study has shown that, although much has already been advanced much from the 1970s to the present day, in this proposal we still a strong influence of curricular design of technicist approach. Another aspect unveiled in research, is the absence of a dialog between curriculum, culture, knowledge, among other things. We have also an attempt to rapprochement between the principles of popular education with the Youth and Adult Education, but along the proposal these principles are being abandoned, or better, relegated to oblivion. For all that, and salutary assert that we need (re)building the Curriculum Proposal from the first segment of Youth and Adult Education considering the time/space for the construction of knowledge of the subjects of Youth and Adult Education.

Key Words: Education, Youth and Adults - Curricular Proposal - First Segment .

Introdução

> **Meu argumento é que, por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente**

perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade.

(APPLE, 1994, p. 61)

É com o "olhar" vigilante, apoiando-nos na alerta de Apple, sinalizada na epigrafe, que nos propomos a caminhar e construir esse diálogo. Diálogo esse que tem como pano de fundo a preocupação com os rumos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesta modalidade, "educa-se" por meio de um currículo emancipatório ou não, sujeitos historicamente que mais perdem do que ganham direitos sociais.

Há uma denúncia no cenário educacional brasileiro, ao longo da história, desde a educação jesuítica até o final dos anos 80, de que havia a ausência e/ou "esquecimento" de preocupações, a nível governamental, de uma proposta curricular oficial para a EJA modalidade. Porém, a referida proposta deveria considerar as especificidades dos sujeitos alunos da EJA. Essa premissa, leva-nos a ousar fazermos alguns questionamentos: Qual a concepção de currículo que deve permear uma proposta curricular oficial para EJA? Quais as implicações do referido currículo no processo educativo que se materializam no espaço/tempo escolar dessa modalidade?

Se por um lado, não havia uma preocupação em iniciar as discussões sobre uma proposta curricular para a EJA até o final dos anos 80; por outro podemos apontar no âmbito do governo uma conquista impulsionadas pela sociedade civil organizada, contribuído para o surgimento de avanços no campo da institucionalização da EJA. Tendo por marco histórico, a aprovação da Constituição Federal de 1988 que garantiu *Educação para Todos,* e especificamente para EJA. Com relação a essa modalidade, o artigo 208 coloca que: "o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (grifo nosso).

Em meio ao levantamento de bandeiras de lutas dos educadores, aplausos e inquietações, a década de 90[27] pode ser caracterizada como um grande marco da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil. Neste período, podemos destacar duas questões que

[27] Ainda na década de 90, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – V CONFITEA, em Hamburgo na Alemanha, resultado na Declaração de Hamburgo sobre a EJA. Dentre outros princípios esse documento defendia para EJA o oferecimento a todos, incluindo os marginalizados e os excluídos, a possibilidade de aprender, entendendo ser essa a mais urgente das preocupações.

contribuíram, significativamente ou não, para mudanças na história dessa modalidade de ensino. A primeira está relacionada aos programas de financiamento[28] que garantiam o funcionamento da EJA nos estados e municípios; a outra questão relaciona-se ao início de um processo de institucionalização da EJA no país. Porém, inexistiam oficialmente debates sobre a possibilidade de se pensar uma proposta curricular para a referida modalidade.

Nesse contexto, pontuamos outras questões que contribuíram para esse processo de institucionalização da EJA, como a elaboração do documento das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, que teve o Professor Jamil Cury como relator; e a publicação da Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pela Ação Educativa[29].

A propósito da Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, e dos Parâmetros em Ação que trouxeram à tona a discussão sobre a formação de professores e levaram atividades formativas[30] para esses professores nos mais longínquos municípios dos estados.

As iniciativas no campo do Governo Federal, embora inconsistentes e desarticuladas para alguns autores, foram consideradas relevantes e significativas para outros. As críticas a essas iniciativas são realizadas com base na análise da conjuntura econômica brasileira, entendendo que as reformas educacionais nada mais são do que uma forma de mascarar e tentar minimizar os problemas da Educação no Brasil refletidos na sociedade. Como assinala Freitas

> [...] as reformas educacionais dos anos 90, desenvolvida nesse contexto, viabilizaram, apoiando-se na avaliação informal, novas formas de exclusão pelo interior do Sistema Educacional, mantendo intacta sua tarefa de formar para submissão, por meio da ocultação do debate sobre as finalidades da educação. (2004, p. 133)

---

[28] No entanto, posteriormente, o governo federal, ainda na década de 90, se desobriga do financiamento da EJA e lança o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, mesmo sendo a EJA, uma modalidade do Ensino Fundamental, é vetada sua contagem de matrículas para repasse de verbas aos estados e municípios.

[29] Organização Não-Governamental (ONG) que realiza trabalhos de pesquisa, assessoria e informação sobre a área de Educação e Juventude.

[30] Refiro-me aos cursos oferecidos pelo MEC, através dos Parâmetros em Ação para EJA, em grande parte dos municípios do Brasil.

ISSN 18089097

Entretanto, mesmo estimulado pela política reformista, pelos índices de repetência, evasão e analfabetismo do país, que sempre foram alvo de críticas de governos internacionais, o processo de institucionalização da EJA deu um grande passo. Oficialmente, a EJA passou a ser pensada por meio uma identidade. Segundo Arroyo, em no livro Currículo, território em disputa

> Há avanços no reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos à educação e a formação plena, a seus percursos escolares, à diversidade cultural... As diretrizes curriculares e tantas propostas de reorientações de currículos têm avançado nesses reconhecimentos dos educandos como alunos, em suas trajetórias escolares. Entretanto, pouco se avançou no reconhecimento de suas trajetórias humanas: Quem são como crianças, adolescentes ou jovens, como vivem, mal-vivem, com que intensidade tem de viver nos limites tão estreitos de seu sobreviver? (2011, p. 171-172)

Concordamos com Arroyo, de fato para se pensar o currículo para os níveis e modalidades da Educação Básica, precisamos *a priori* – delimitando o nosso *olhar* especificamente para os sujeitos da EJA: Quem são os jovens, adultos e idosos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos? Ousamos dizer que, a "precisão" dessa resposta pode nos levar a pensar o currículo enquanto prática de significação (SILVA, 2003). Um currículo que tenha sentido no ambiente escolar, que seja produção de subjetividades.

Dado o exposto, pretendemos discutir nesse texto os elementos que contribuíram para a elaboração e publicação da Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, que se constitui no Currículo Oficial dessa modalidade de ensino. E ainda identificarmos, na referida proposta, a concepção de currículo subjacente, confrontando-a com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

O cenário da elaboração e publicação da Proposta Curricular da EJA

O discurso de modernização do país, na década de 90, desencadeou uma série de renovações no Sistema de Ensino. Dentre estas, a oficialização de um currículo que disseminado nacionalmente garantiria a universalização de conhecimento necessário ao desenvolvimento econômico do país. Como nos alerta Martinez

ISSN 18089097

> Estas propostas curriculares operaram uma seleção de conteúdos para os sistemas educativos, tendo como um de seus objetivos centrais promover uma formação compatível com a meta principal do processo de reforma política que estava sendo impulsionada por organismos e agências internacionais: a incorporação dos países da região ao desenvolvimento econômico e tecnológico global. (2004, p.133).

Na análise de Martinez, fica claro a concepção restrita de currículo – "seleção de conteúdos para o sistema educativo" -, e o pressuposto de "cumprir metas do processo de reformas políticas". Cabe aqui, continuarmos questionando: currículo é seleção de conteúdos? Os impactos ou não do currículo deve ser mediado pela necessidade de cumprimento de metas? Qual o lugar dos sujeitos professores e alunos na definição, vivência e construção do currículo enquanto política de produção de subjetividades?

Por traz do discurso da necessidade de inserir o público da EJA no mercado de trabalho, atendendo as exigências do processo de modernização tecnológica desse mercado, dando-lhes o conhecimento mínimo para essa inserção, permeia o contexto do surgimento da Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA.

Podemos identificar esse aspecto, especificamente, quando a proposta aborda a temática *Dimensão Econômica*, expressa nos fundamentos e objetivos da referida proposta, defende que "trabalhadores com capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de <u>trabalhar com eficiência</u> e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas" (Ação Educativa/MEC, 1997, p. 38). (grifo nosso) Seria papel do currículo "formar" o sujeito para ser inserido exclusivamente no mercado de trabalho? Qual o lugar da formação humana na perspectiva da referida proposta curricular? Macedo, ao dialogar sobre "atos do currículo", afirma que

> Compreendemos que o **fundante da educação é a formação**, e que a formação qualificada só se realiza, enquanto *trans*formação, na condição de uma proposição mutualista e de reconhecimento do *outro* em formação, da sua história, da sua cultura e de suas demandas sócioexistenciais e humanamente comuns, algo que os *curricula* estão longe de alcançar. (2011: 51-52) (Grifos do autor)

Nesse sentido, pensar o currículo para EJA deve ir além do pressuposto de “formar” para o mercado de trabalho. Ou melhor, o currículo não deve ser pensado apenas como uma possibilidade de selecionar o conhecimento para favorecer o capital, somente a ele.

No cenário nacional, a elaboração da referida proposta surgiu por iniciativa da Ação Educativa em parceria com o MEC. Sua versão preliminar foi concluída em 1995 e submetida a apreciação de inúmeras ONG's, durante a III Feira Latino-Americana de Alfabetização promovida pela RAAAB – Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora no Brasil. Dessas apreciações surgiram críticas e sugestões de diversas linhas de pensamentos. Elas defendiam que a proposta deveria ser o resultado das ideais de educadores, pesquisadores e estudiosos da área.

Em 1995, com apoio do MEC, realizou-se um novo encontro-seminário, com a participação apenas de educadores ligados a programas governamentais de Educação de Jovens e Adultos e pareceres de especialistas em EJA e nas áreas Curriculares abrangidas pela proposta. Esse encontro resultou na revisão da versão preliminar da Proposta e na elaboração do trabalho final.

O objetivo essencial em elaborar a referida proposta - pela Ação educativa -, foi o de oferecer uma proposta curricular como subsídio ao trabalho dos educadores e não o de estabelecer o currículo que merecesse se simplesmente aplicado, seja em escola local, regional ou nacional (Ação Educativa / MEC, 1997, p. 9). Bem como o de “oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de Educação de Jovens e Adultos e também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados’’ (Ação Educativa / MEC, 1997, p. 13).

A Proposta consiste metodologicamente em apresentar orientações curriculares referentes à alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos, com os conteúdos correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau. A partir dos objetivos gerais são apresentados os conteúdos e objetivos mais específicos, organizados em três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Em cada área são definidos seus fundamentos, blocos de conteúdos e objetivos didáticos.

Diante do cenário apresentado e dos elementos que compõe a estrutura da proposta descrita, ousaremos discutir a concepção de currículo defendida por esse documento,

tentando responder a seguinte questão: qual a teoria curricular que fundamenta essa concepção?

Concepção de Currículo subjacente a Proposta Curricular da EJA

Historicamente, ao materializar-se através da prática educativa, o currículo na EJA revela as influências das tendências da educação, com a evidência do tecnicismo - no âmbito da educação escolarizada, e da teoria crítica - no âmbito da educação popular. Frente a esses pressupostos, nosso desafio consiste em identificar na Proposta Curricular para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos as contribuições ou não dessas teorias para sua elaboração.

A educação tecnicista surge na EJA, em meados dos anos 60, embalada pelo ideal de desenvolvimento do país. À época, o público atendido pela EJA caracterizava-se por trabalhadores. E, à instrução escolar servia apenas para garantir por meio da apropriação de saberes mínimos para o aumento da produtividade desses trabalhadores. Na EJA, a tendência pedagógica tecnicista se materializa no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, e no Programa de Educação Integrada – pós alfabetização.

Os Centros de Estudos Supletivos caracterizava-se em outro marco do Ensino Tecnicista na EJA, cuja metodologia indicava:

- Curto prazo para a escolarização dos trabalhadores – prontos para atuar no mercado de trabalho;
- Fragmentação do conhecimento – estudos por blocos de disciplinas;
- Reforço ao individualismo e a desarticulação social dos trabalhadores – cursos não presenciais;
- Ênfase no conteúdo;

Nesse sentido, o currículo influenciado pelo ensino tecnicista é compreendido enquanto “um mapa de habilidades necessárias às atividades profissionais que precisam ser organizadas e desenvolvidas através de um processo de ensino e aprendizagem” (SILVA: 2005, p. 23 – 24). Esse processo de ensino e aprendizagem é estruturado pelos conteúdos necessários ao desenvolvimento das habilidades dos sujeitos, por um planejamento que define os objetivos e a metodologia que propiciará o sucesso da transmissão desses conteúdos, e pela

ISSN 18089097

avaliação que indicará o resultado do processo. Essa perspectiva de currículo, negava o pressuposto de que o currículo "gera efeitos; gera significados e por eles é também gerado: os valores da cultura, os valores morais, ideológicos, políticos, econômicos etc. O currículo é um artefato cultural envolvido nesse jogo". (VIEIRA, 2009:4)

Ainda no âmbito oficial, encontramos na Proposta Curricular para o 1° segmento da Educação de Jovens e Adultos, uma abordagem estrutural também presente no Ensino Tecnicista. As áreas do conhecimento são organizadas por blocos de conteúdos que não dialogam ente si, ou seja, "para cada área, são definidos blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados" (Proposta Curricular, 1997, p. 16).

Os objetivos didáticos estabelecidos pela proposta, revelam que o conhecimento deve ser trabalhado com os estudantes da EJA, considerando níveis de aprendizagem desses sujeitos, sugerindo uma compreensão taxionômica da aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e da Matemática. Podemos perceber tais observações no seguinte trecho:

> Expressando diferentes graus de aprofundamento em que um tópico de conteúdo pode ser abordado, os objetivos didáticos podem orientar também decisões quanto à seqüenciação do ensino. Para as áreas de *Língua Portuguesa e Matemática*, há indicações mais detalhadas de abordar cada bloco de conteúdo nos estágios iniciais e nos estágios mais avançados das aprendizagens. Com relação aos *Estudos da Sociedade e da Natureza*, considerou-se que a seqüenciação poderia ser feita considerando-se apenas os interesses ou necessidades dos educandos. (Proposta Curricular, 1997, p. 16)

Observamos que o capítulo da proposta destinado ao tratamento do Planejamento e da avaliação também revela influências do ensino Tecnicista. Os planos didáticos, apesar de sugerirem temas que dialoguem com a vida dos estudantes da EJA são organizados por conteúdos de cada área. Esses planos podem ser caracterizados pela própria compreensão de currículo presente na proposta, como revela o seguinte trecho da Proposta Curricular

> A efetividade do currículo, na orientação das ações, exige sua tradução num plano mais concreto, com definições quanto a estratégias e encadeamento de etapas, a que chamamos aqui de plano didático. (1997, p. 210)

Mesmo contrapondo-se ao tecnicismo, as teorias críticas da Educação, também contribuíram para o pensar a Proposta Curricular da EJA. Dentre elas, destacamos a Educação

ISSN 18089097

Popular tratada na referida proposta enquanto referência para Educação de Jovens e Adultos, tal como destacamos

> [...] o ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais. (Proposta Curricular, 1997, p. 13)

No âmbito da Educação Popular, o currículo é influenciado pelas teorias pedagógicas e educacionais críticas. Essas desvelam os conflitos sociais de forma que, professores e estudantes abordem, criticamente, o funcionamento da cultura que atende aos interesses da classe dominante, e a partir dessa compreensão possam intervir no modelo social existente.

De acordo com Girox; Simon (1994), essa Educação materializa-se na prática pedagógica, considerando:

- A cultura popular como um terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um;
- A proclamação da experiência da diferença vivida como pauta para a discussão e como recurso central para uma pedagogia da possibilidade;
- A problematização, constante, do modo como professores e alunos adquirem conhecimentos, no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula;
- Que a cultura popular deve ser tomada em um objeto de estudo e reconhecer que todo trabalho educacional é essencialmente contextual.

No capítulo da Proposta Curricular que se refere aos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, postulam-se que

> [...] um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática pedagógica. (Proposta Curricular: 1997, p. 29)

Colaborando na discussão Silva (2003, p. 37), ao pensar sobre a natureza epistemológica do currículo, afirma que "[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, de identidades raciais, sexuais...[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos". Desta forma, considerar a cultura e a realidade vivencial dos alunos nas práticas curriculares deve ir muito além da "transformação" dessas categorias em conteúdos.

Ainda no referido capítulo, a Proposta Curricular reforça os fundamentos da Educação Popular, ao sugerir uma metodologia que

> diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende imprimir à educação de adultos. Educadores fortemente identificados com esses princípios da prática educativa conseguem estabelecer uma relação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo. Promover situações de conversas ou debate em que os educados têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes; conseguem reconhecer, comparar, julgar, recriar e propor. (1997, p. 30)

Entretanto, apesar das incidências da Educação Popular nos princípios pedagógicos explicitados na Proposta, observamos a ausência da compreensão de um currículo que, efetivamente, se posicione contra o silenciar de vozes frente ao discurso dominante. Como defendem GIROX; SIMON (1994) desenvolvam formas pedagógicas que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública.

Para (não) concluir

Não podemos negar que no cenário nacional, a Proposta para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, é um marco para história do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Através dela, educadores dessa modalidade de ensino passaram a ter um referencial oficial, que tentou e/ou tenta distanciar as práticas pedagógicas do professor da perspectiva de ensino infantil, que permeou e/ou permeia as salas de aulas de EJA no Brasil.

Conforme a análise realizada, observamos que embora a essência da EJA enquanto Educação Popular esteja presente nos princípios pedagógicos defendidos pela Proposta

Curricular para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, ela não se materializa na abordagem estrutural da referida proposta.

O estudo exploratório demonstrou ainda que a referida proposta apresenta uma forte influência metodológica da abordagem tecnicista, a medida que é formada e materializada em um documento "pronto", que permite pouca - ou quase nenhuma -, possibilidade (re)construção do desenho curricular a ser percorrido pelos sujeitos alunos e professores da EJA.

Outro aspecto que merece uma maior reflexão consiste na perspectiva restrita de currículo apresentada no referido documento, pois são ofuscadas as relações estabelecidas entre currículo e cultura, currículo e práticas sociais, currículo e poder, currículo e produção de conhecimentos. Por tudo isso, é salutar afirmar que precisamos (re)construir a Proposta Curricular do 1º segmento da EJA.

Com isso, não queremos desvalorizar a existência desse documento para EJA. Mas, afirmar que é preciso (re)pensar os seus pressupostos teórico-metodológicos, filosóficos e socioantropológicos - uma vez que o currículo deve "está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 2003, p. 27).

Entretanto, cabe-nos questionar como uma proposta curricular, que iniciou seu processo de elaboração com a contribuição de diversos movimento ligados a Educação de Jovens e Adultos e sua conclusão foi definida apenas por pessoas ligadas poder público, pode representar os anseios e as necessidades dos sujeitos envolvido nessa modalidade de ensino?

Referência

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? IN.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez,1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de dominação. IN: Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, jan./abr. 2004.

GIROX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. IN.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez,1994.

MARTÍNEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. IN.: CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, Educação e Cultura(a): Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **O Currículo como prática de significação**. *In* SILVA, T. T. O Currículo como Fetiche. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org). Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo : Ação Educativa – Brasília: MEC, 1997.

VIEIRA, J. S. **Currículo: rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas**. Maceió, vol. 1, nº 2 Jul./Dez. 2009.

ISSN 18089097

A EJA NOS CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO: INTERFACES ENTRE A CULTURA E O CURRÍCULO

Elizabete Carlos do Vale

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no atual contexto histórico vem passando por intensas mudanças relacionadas a concepções e práticas que resultam na reorganização, ampliação e na configuração de novos sentidos, envolvendo práticas educativas amplas e ações de escolarização (OLIVEIRA; PAIVA, 2009). A partir dessa compreensão, esboçamos uma reflexão sobre esse processo de ressignificação, focalizando o papel constitutivo da cultura e do currículo na constituição das práticas de EJA no cotidiano escolar. Apresentamos nesse artigo, recorte de uma pesquisa em andamento desenvolvida numa escola pública de Campina Grande/PB, que objetiva perceber como o currículo incide sobre os processos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas discriminatórias e ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA. Tomamos como referencial teórico, estudos sobre cultura em sua correlação e interfaces com o currículo, a partir das contribuições de Freire (2000), Giroux (1997), Arroyo (2007), Paiva (2004), Oliveira (2007) dentre outros. Esses autores corroboram a discussão sobre a visibilidade das culturas tidas como subalternas e a compreensão da escola e do currículo como espaço de contradições, donde resultam relações complexas de reprodução, mas também de resistência e emancipação.

PALAVRAS CHAVES: EJA, CULTURA, CURRÍCULO.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA EJA E A DIMENSÃO CULTURAL DO CURRÍCULO.

Discutir sobre o currículo na educação de jovens e adultos (EJA) remete-nos a necessidade de refletir sobre a reconfiguração da EJA no atual contexto histórico, sobre as

intensas mudanças e os novos sentidos que a mesma vem adquirindo, tanto em relação às práticas desenvolvidas, quanto aos aspectos conceituais. Conforme discutido em trabalho anterior (VALE e OLIVEIRA, 2010), uma das marcas da redefinição nas práticas de EJA é a presença cada vez mais marcante de jovens, dada a expansão do atendimento dessa modalidade educativa. Para Haddad e Di Pierro (2005), o desafio da expansão do atendimento na EJA já não reside apenas na população que jamais foi à escola, "mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida" (p. 116).

A EJA como um campo caracterizado historicamente por ações "tímidas" e por controvérsias no âmbito das políticas educacionais traz como marca a diversidade de sujeitos cujos direitos tem sido negados historicamente (OLIVEIRA, 2011). Conforme afirmado no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)[31], tais diversidades e desafios precisam ser considerados quando pensadas as políticas e práticas educativas para a EJA.

> A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (BRASIL, 2009, p. 28).

Essa realidade impõe como necessidade pensar a EJA de forma diferenciada, considerando o perfil extremamente diverso de seu público, buscando superar a visão de EJA como uma ação restrita à alfabetização e a função de suplência, efetivando-a como

[31] A VI CONFINTEA foi realizada no Brasil, na cidade de Belém/PA, no ano de 2009. Realizada desde 1949, a cada 12 anos, pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. O Brasil é o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma CONFINTEA, as cinco edições anteriores foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha. (BRASIL, 2009).

ISSN 18089097

modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média com característica própria, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Estudos de diversos autores que refletem sobre EJA, como Oliveira (2007); Paiva (2009); Haddad & Di Pierro (2000), dentre outros, bem como, as práticas tecidas no cotidiano escolar, demonstram que o que define os sujeitos de EJA inseridos em contextos de escolarização não é apenas a especificidade etária, mas prioritariamente o traço cultural, ou seja, sua condição de excluídos da escola regular. Isso exige um olhar mais sensível para as especificidades desses sujeitos, reconhecendo que os educandos da EJA, ao tentarem retornar a escola, trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino, o que remete, entre outros aspectos, pensar a EJA e os sujeitos que a constitui para além da ideia das carências educativas. Compreender os sujeitos de EJA como sujeitos sociais e culturais que chegam às escolas com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, entre outros.

Tais aspectos apontam para a necessidade de compreender o papel constitutivo da cultura, o lugar que a cultura ocupa no espaço/tempo do cotidiano e na constituição da subjetividade e da própria identidade do sujeito como ator social, bem como, sua influência nos "currículos praticados" (OLIVEIRA, 2003) no cotidiano escolar. Começamos a discussão sobre cultura apoiadas nas reflexões provocadas por Garcia Canclini (citado por ROSA, 2006) que afirma:

> Cultura será entendida como aquela dimensão da realidade que dá conta das práticas institucionais que, de uma ou outra maneira, contribuem para a produção, a administração, renovação e reestruturação do sentido das ações sociais. O conceito procura apreender o conjunto dos processos mediante os quais os homens representam o mundo para si mesmos, o interpretam e o constroem, tornando assim comunicável e inteligível a sua experiência para os demais." (GARCIA CANCLINI, 1983, apud ROSA, 2006, p.60).

A centralidade da cultura nos fenômenos sociais indica, conforme Hall (1997, p. 16), a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida contemporânea, contribuindo para assegurar que "toda ação social é 'cultural'(grifo do autor), que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação". Como destaca Moreira (2007), Hall é incisivo ao discutir sobre a preponderância que a esfera cultural tem tido na organização da nossa vida social, quando afirma:

> Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física

> e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, apud MOREIRA, 2007, p.20).

Entretanto, Hall alerta que admitir a importância da cultura não significa um reducionismo cultural, em que não existe nada além da cultura. Implica, conforme Silva (2005, p. 134), conceber a "cultura como um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla". Para Moreira (2007), esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, configura-se como elemento importante em discursos, práticas e políticas curriculares. Desse modo, como enfatiza Moreira (op. cit), o entendimento da cultura como prática social tem uma relação intrínseca com o currículo, este, entendido como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados e/ou compartilhados.

> O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. (MOREIRA, 2007, p. 28).

Pensar o currículo como política cultural remete-nos a compreensão da importância dos Estudos Culturais[32] para pensar a formação de professores, tema relevante na EJA contemporânea, e, para pensar o currículo no cotidiano da sala de aula, a partir de perspectivas defendidas por Giroux (2009) como: a) Transformar a cultura num construto central da estruturação dos currículos e do fazer pedagógico cotidiano das salas de aula, focalizando questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história; b) Compreender a relação intrínseca entre a linguagem e o poder, particularmente, como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade. c) Enfatizar o vínculo do currículo às experiências que os estudantes trazem para o encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. (GIROUX, 2009).

Sobre esse aspecto, nos reportamos a Silva (2005), que enfatiza que o currículo como política cultural, de Giroux, fala numa "pedagogia da possibilidade" que supere as teorias de reprodução, tomando como referência os estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica

[32] De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. "As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social." (Silva, 2005, p. 134).

cultural e a crítica da racionalidade técnica. Desse modo, compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. Giroux acredita que a dinâmica cultural tem grande importância na elaboração dos currículos, pois, para ele, as pessoas não aceitam simplesmente o que lhes é imposto pelas classes dominantes. Sua premissa fundamental é precisamente a recusa a pensar qualquer intencionalidade normativo-pedagógica sem referência ao contexto histórico e social mais amplo no qual ela se insere, enfatizando assim, a necessidade do currículo "dar voz" às culturas excluídas, "negadas ou silenciadas".

Ainda de acordo com Silva (2005), na discussão sobre as dimensões emancipatória e libertadora do currículo, Giroux a partir de Habermas e Gramsci defende três conceitos centrais: **esfera pública** - escola e currículo devem atender às questões propostas pelos estudantes, seus interesses a partir da vida social; **intelectual transformador** - mais do que técnicos capacitados ou simplesmente 'aplicadores do currículo', os professores são ativos na crítica e no questionamento; e, **voz** - os estudantes devem se manifestar, portanto, o currículo, por consequência, tem que dar ouvido a eles. Silva (idem) afirma ainda que para Giroux, entender o currículo enquanto política cultural é entender o currículo não como mero reprodutor da ideologia dominante, mas sim como fruto da construção de significados e valores culturais de uma sociedade, significados esses, impostos, mas também contestados.

Partindo do reconhecimento da escola como um território de luta e da pedagogia como forma de política cultural, Giroux e McLaren (2002) defendem que é fundamental que se reconheça que nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades, e estes, precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo. A ideia da escola como produção de significados e de possibilidades emancipatórias é central nas reflexões de Freire. Para Freire "a escola não é boa, nem má em si, depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende". (FREIRE, 1992, p.38). A partir dessa reflexão sobre a escola e o seu papel, Freire nos instiga a compreender a escola como um espaço em que se ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, "o que ensinar" não poder estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de ensinar e sobre o papel da escola e as relações pedagógicas estabelecidas no interior da escola, como: A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado?

Freire (1992) entende que para além de processos de reprodução da ideologia dominante vivenciados no interior da escola, esta pode se configurar como um espaço democrático privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construírem suas próprias vozes, desenvolverem subjetividades democráticas e validarem suas experiências. (GIROUX, 1997). A concepção freireana de homem como um ser de relações, cuja vocação ontológica é ser um sujeito que age sobre o mundo podendo transformá-lo; da educação como ato de conhecimento, pautada na dialogicidade, na problematização, na valorização crítica dos saberes experienciais e na apreensão de conhecimentos que possibilitem a luta pela emancipação social dos sujeitos; e a concepção antropológica de cultura como arena de lutas e contradições, aponta para um vasto campo conceitual**,** para se discutir questões de currículo.

Desse modo, entendemos que a abordagem do currículo da EJA numa perspectiva cultural contribui para que ao pensarmos na EJA, não o façamos de forma abstrata, ignorando sua história que, até então se configura como uma perspectiva negativa, a qual é sempre associada à ideia compensatória, curativa, o que termina por reforçá-la como educação inferior, de segunda classe destinada apenas a corrigir falhas e tamponar carências do sistema educativo. Tal perspectiva desqualifica a priori os alunos jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores, que trazem para o espaço-tempo escolar não só a marca da exclusão e da destituição de direitos, mas, à riqueza de suas experiências de vida. (CIAVATTA & RUMMERT, 2010).

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)[33] para EJA instituída pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) por intermédio da Câmara da Educação Básica (CBE) configura-se como perspectiva de pensar a EJA para além do caráter compensatório. Configura-se assim, a partir de uma perspectiva inclusiva do direito a educação (PAIVA, 2009) de uma parcela da população que por diversas razões não concluiu os estudos na idade adequada. De acordo com as DCNs a EJA deve ser pautada pelos princípios de equidade, diferença e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, assegurando aos estudantes de EJA a adequação dos componentes curriculares face às necessidades

[33] As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos foram instituídas através da resolução CNE/CEB n.º 1/2000. De acordo com a resolução essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação. (BRASIL, 2000).

ISSN 18089097

próprias da educação de jovens e adultos com espaço e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos mesmos, identidade formativa comum aos participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

Nessa direção, o Parecer CEB 11/2000 destaca que é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ressalta ainda, que a escola deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação, bem como, desempenhar uma função qualificadora, definida numa perspectiva de educação permanente. Em relação ao aspecto sociocultural da EJA e dos sujeitos que a compõe, o Parecer nº 11/2000, no item IX, afirma que, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, pauta-se pelos mesmos princípios postos na LDB, tomando como diretrizes curriculares as mesmas dessas etapas. Entretanto, alerta que é fundamental que as práticas pedagógicas na EJA se orientem por princípios pedagógicos de contextualização, descontextualização e recontextualização dada à diversidade dos sujeitos da EJA, suas experiências, conhecimentos e aptidões.

> Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e os valores já constituídos. (BRASIL, 2000, p. 61).

A descontextualização e recontextualização dos conhecimentos/conteúdos curriculares se tornam uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes curriculares, sendo necessário que no cotidiano das práticas de EJA, os mesmos sejam trabalhados de modo que ao "descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA". (Ibidem). Pautar as práticas pedagógicas escolares pelas definições das Diretrizes Curriculares Nacionais equivale dizer que é necessário reconhecer que a EJA tem uma identidade própria que, portanto, deve se orientar por princípios metodológicos específicos que respeite os conhecimentos e as múltiplas experiências dos jovens e dos adultos, não os tratando como criança.

Apesar da EJA ter como marca a diversidade de sujeitos, há, conforme afirma Oliveira (2007), uma tendência predominante nas propostas e práticas curriculares dessa modalidade educativa de fragmentação do conhecimento, de organização do currículo numa perspectiva excessivamente tecnicista e disciplinarista, bem como, de tratar os sujeitos da EJA de forma homogênea. Dentre os diversos problemas que decorrem da inadequação das propostas curriculares aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no "tempo devido", Oliveira (2007) aponta que alguns são cruciais como: Infantilização do adulto, principalmente pela utilização por parte do professor de linguagem infantilizada o que contribui para desqualificação do aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos; Dificuldade para o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Esse aspecto é traduzido pela dicotomia entre a lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática e as concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, "o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência se apresenta como elemento fundamental. (OLIVEIRA, 2007, p.103). Para Oliveira,

> Os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma "ciência" que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p.103)

No processo de investigação, percebemos que esses aspectos parecem ser um desafio constante às práticas cotidianas dos professores de EJA o que tende a materializar-se nos currículos prescritos e praticados nos cotidianos escolares de EJA.

Os "currículos praticados" no cotidiano de EJA numa escola pública de Campina Grande/PB[34]: a polissemia das práticas.

Refletir sobre o processo de ressignificação da EJA, focalizando o papel constitutivo da cultura e suas influencias na construção de práticas curriculares na EJA nos contextos de escolarização, exige, no nosso entender, um "mergulho nos cotidianos" das práticas de EJA. Para tanto, optamos pela perspectiva metodológica da pesquisa dos/nos/com os cotidianos por entender que tal referencial metodológico contribui para a compreensão do cotidiano

---

[34] O *lócus* da pesquisa é a Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólon de Lucena, localizada no centro de Campina Grande/PB que atua com EJA desde 2003. Os dados apresentados no presente trabalho são parciais, referem-se a uma pesquisa que vem sendo desenvolvida junto a turmas de EJA (Ensino Médio), desde o ano de 2009. Para coleta de dados recorreu-se a dois instrumentos principais: a entrevista semi-estruturada e a observação livre.

escolar não como um lugar de mera repetição, de reprodução de regras e imposições do sistema de ensino, mas, como um espaço/tempo complexo e polissêmico (OLIVEIRA, 2003), que é constantemente reinventado por seus praticantes (CERTEAU, 1994).

Assim, conforme o observado no cotidiano da escola e a partir do objetivo principal da pesquisa que era o de perceber como o currículo incide sobre os processos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas discriminatórias e ou emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA, registramos algumas observações das práticas vivenciadas na escola e o relato de alguns professores. No que se refere à prática pedagógica e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, o relato dos professores[35] Edilson, Helena e Vânia demonstram que a ausência de uma proposta curricular e de condições para trabalhar com a EJA, tem se traduzido na prática cotidiana da sala de aula, como um desafio constante:

> Uma coisa é o que é proposto pra gente ensinar (currículo), outra coisa é quando você se depara na prática, principalmente, quando você vê a quantidade de conteúdo pra trabalhar, o tempo bastante reduzido e as grandes dificuldades que os alunos têm. Na EJA o ensino médio é trabalhado em 1 ano e meio, e os alunos tem dificuldades seríssimas em matemática e português que dificultam a entender os conteúdos de outras disciplinas como a física, por exemplo. (Professora Helena).

> É muito difícil trabalhar com EJA, primeiro que não é oferecida condição nenhuma, você trabalha com a cara e a coragem. Segundo, você tem uma maioria de alunos que não quer nada, ou melhor, querem apenas o certificado de conclusão do ensino médio, não querem saber de aprender, querem apenas notas. Claro que tem alunos que querem alguma coisa, querem continuar nos estudos, fazer vestibular, mas, é uma minoria. Desse jeito fica muito difícil, sabe... A gente não tem ajuda de nada, de ninguém, nem da escola, nem da secretaria de educação, de ninguém mesmo, isso mata a gente viu! (Professora Vânia).

> Como a gente não tem nenhum apoio ou orientação pedagógica, nem material didático específico pra esse público, então a gente tem que se virar pra dá conta das aulas tentando adaptar os conteúdos do ensino médio regular para a EJA. (Professor Edilson).

Esses aspectos acima mencionados têm uma relação intrínseca com a definição do currículo para a EJA e sua efetivação concreta no cotidiano da sala de aula apontando como necessidade imperativa, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades da clientela da EJA e a formação de professores condizentes com a especificidade dessa modalidade educativa, de modo que contribua para o diálogo entre a seleção e organização curricular e os saberes dos alunos. Para Paiva (2004) pensar um

[35] Para a preservação da identidade dos sujeitos praticantes da pesquisa, os nomes apresentados no decorrer do texto são fictícios.

ISSN 18089097

currículo para o Ensino Médio, na modalidade EJA, "exige admitir que se este nível de ensino, embora integrante da educação básica, não vem sendo oferecido à medida da demanda para os que se encontram em adequada relação idade-série, no caso da EJA muito pouca expressão vem podendo oferecer". (PAIVA, 2004, p. 3).

O não enredamento entre os saberes dos alunos e os saberes que a escola se propõe realizar (OLIVEIRA, 2004) tem uma relação intrínseca com a não neutralidade do ordenamento do currículo, como discutido por Arroyo (2007). No entender do autor, o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima a imagem que, como docentes, temos dos alunos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos. Como afirma Arroyo:

> E sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com "deficiências". (...) Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. (ARROYO, 2007, 23).

Durante o processo de realização da pesquisa na escola[36], observamos situações que evidenciaram imagens diversas que professores têm sobre os alunos de EJA, que no nosso entender influenciam diretamente as práticas curriculares desses professores, ora reforçando práticas discriminatórias, ora, práticas emancipatórias dos sujeitos envolvidos na EJA. Durante o intervalo das aulas, uma discussão/conversa entre professores sobre os resultados das avaliações que estavam sendo realizadas naquela semana evidenciavam concepções diversas sobre o aluno de EJA, suas dificuldades, motivações para voltarem a freqüentar a escola e suas potencialidades. Num dado momento da conversa o professor Marcos falou de forma irônica: "É professoras, nas suas pesquisas você vão descobrir quanta inteligência tem aqui, vão descobrir que esses alunos vão sair daqui e encher a UFCG e UEPB[37]". O professor Roberto acrescentou: "É, a maioria dos alunos de EJA não sabe de nada, a gente tem que tirar leite de pedra". A nosso ver, tais discursos evidenciam por um lado, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da EJA, as quais terminam por gerar no professor desânimo e descrédito, por outro,

---

[36] Vale salientar que o registro de observações de vivências do cotidiano escolar de EJA tem como pretensão a compreensão do que acontece, sem julgar quem faz, sem acusar professor "A" ou "B" de ser progressista e/ou conservador, ou o aluno de não entender ou de ainda não saber nada.

[37] UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).

ISSN 18089097

explicitam um preconceito usual no imaginário dominante sobre os alunos de EJA, como ignorantes, destituídos de conhecimento, portanto, como sujeitos de segunda classe.

Entretanto, dada a complexidade do cotidiano das escolas, "onde tudo entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem" (OLIVEIRA, 2011, p. 25), essas concepções acerca dos alunos de EJA não são generalizadas. O contraponto feito por outros professores à fala dos professores acima mencionados deixa isso claro: A professora Helena retrucou: "O que é isso professor! Dificuldades todos eles tem e muito, mas isso não quer dizer que não sejam inteligentes". O que foi complementado pela professora Soraia, quando afirmou: "É...pras condições de vida e de estudo deles, já é muita vitória estar aqui e conseguirem permanecer até concluírem o ensino médio"! Já a professora Vânia comentou: "Pode ser muito pouco, mas na semana passada vieram aqui quatro alunos pra compartilhar com a gente a alegria de terem sido aprovados no vestibular". Já o professor Edilson afirmou: "Aluno fraco você tem em todo canto, claro que os alunos de EJA tem mais dificuldades, até pelas condições de estudo, né!". A conversa acalorada continuou até que a campanhia tocou indicando o fim do intervalo. Quando nos direcionávamos pra sala de aula, a professora Helena comentou:

> Viu como é difícil trabalhar com EJA! Tem professor aqui que parece que sente prazer em botar os alunos mais pra baixo do que já estão, só vêem as coisas com pessimismo, bota a gente pra baixo também. Sinceramente acho que tem uns tipos de professores que não deveria ser professor de jeito nenhum, principalmente de EJA.

A fala da professora nos reporta as reflexões feitas por Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa, quando este afirma que ensinar não é transferir conhecimento, que é fundamental que em sua prática pedagógica cotidiana o professor compreender que necessita de outros saberes, além do domínio do conteúdo da sua área de conhecimento, entre outros, o respeito aos saberes do educando. Para Freire (op.cit), isso remete a necessidade de entender que ensinar exige humildade educacional para entender o educando como cidadão que já possui uma leitura de mundo. "Na sua prática cabe ao professor descobrir a melhor maneira de a partir do conhecimento cultural do aluno ensinar o conhecimento escolar num processo onde o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando"(FREIRE, 1996, p. 49).

Entendemos que os professores de EJA, mesmo convivendo com complexas adversidades no seu fazer educacional, criam no cotidiano das suas práticas saberes e tecem

currículos para além do que é definido, para além do que é prescrito. Ou seja, existem conhecimentos que são da ordem de experiências engendradas em táticas singulares presentes nas ações cotidianas do professor, conhecimentos esses, entendidos no sentido certeauniano como "artes de fazer" (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, percebemos a partir das observações do cotidiano da sala de aula e do relato de alguns alunos e professores a preocupação que os mesmos tinham em contextualizar os conteúdos ensinados, na medida em que buscavam o envolvimento e participação dos alunos numa perspectiva de entendimento dos conhecimentos trabalhados.

Em uma das aulas de matemática, por exemplo, foi possível observar a preocupação do professor em envolver a turma na realização de atividades propostas no quadro, através da qual instigava e incentivava o aluno a vir responder no quadro, lembrando sempre que todos eram capazes de responder e que, se não soubessem não tinha problema. Logo após algum aluno responder a questão no quadro, o professor perguntava a turma se a resposta estava correta, corrigindo a questão de forma conjunta com a turma, o que tornava a aula bastante participativa. A preocupação do professor com o aprendizado dos alunos e com o envolvimento dos mesmos nas aulas fica claro na fala de uma aluna (uma senhora de 65 anos) que comentou conosco: "matemática é muito difícil, ainda bem que o professor é bom, ajuda a gente, tem paciência com a gente".

No intento de compreender como as práticas pedagógicas dos professores são indicativas ou apontam para a possibilidade de vivência ou não de práticas emancipatórias no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos, apresentamos narrativas das professoras Vânia e Helena e Ivone sobre suas práticas pedagógicas, sobre o que priorizam quando definem os conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas. Como relatam as professoras:

> Como a gente não tem material didático voltado para a EJA, aí o jeito é ir adaptando. Então eu pego um livro didático que é do ensino médio regular, certo que muitas vezes não interessa a eles, vou tentando contextualizar, trabalhar o que acho que é importante e interessante pros alunos, por que se não for interessante pra eles não vai, não evolui. (profª Vânia).
>
> Eu tô sempre procurando um jeito de melhorar, de tornar as aulas mais interessantes, por que tem conteúdos que são mais difíceis, tem muita matemática. A matemática é necessária, mas eu tô tentando trabalhar os conteúdos sem matematizar tanto. Quando o aluno de EJA vem pra escola, pra sala de aula, ele já vem cansado ou desestimulado, então, ele permanece na sala de aula se aquilo interessar a ele, até porque não tá ali obrigado. Então eu faço muito trabalho de grupo por dois motivos: primeiro como os alunos têm muita dificuldade, não tem tempo pra estudar, eu faço trabalho de dupla na sala de aula, porque os que sabem mais um pouco ajuda os que têm mais dificuldades, então eu percebo que eles se envolvem

> mais, são solidários e segundo porque como quase não tem material didático, muitas vezes eu que trago, tirando dinheiro do bolso, então não dá pra todo mundo. (Profª Helena).

> Olha, eu puxo pra eles o dia-a-dia, por exemplo, quando o assunto é mistura peço pra trazerem vidrinhos com mistura homogênea, heterogênea... Então, tudo que eu vou falar eu puxo pra realidade deles, para o dia-a-dia deles. Quando eu trago um texto, vamos supor, sobre a água que é uma coisa que ta no dia a dia deles, de todo mundo, eu tento discutir sobre a importância da água, como eles vêem a questão da água como orientam a família no uso adequado da água, e, dessa forma conscientizar que devemos economizar água. Tento saber o ponto de vista deles, trabalhar com textos que facilitem a participação deles sabe! (Profª Ivone)

Algumas considerações

Conforme as observações nos/dos/com os cotidianos da escola pesquisada, percebemos que, mesmo convivendo com complexas adversidades e dificuldades comuns a EJA, há uma preocupação dos professores em recontextualizar os conteúdos, aproximando-os de situações vividas pelos alunos, a partir de uma abordagem dialógica e problematizadora, numa perspectiva freireana, na medida em que possibilitam o envolvimento e participação dos alunos, na busca de entendimento dos conhecimentos trabalhados. Entendemos ainda, que o enredamento entre os conhecimentos produzidos pelos alunos e os saberes que a escola se propõe realizar (OLIVEIRA, 2007), exige conforme afirma Paiva (op.cit), pensar o currículo de EJA a partir de um movimento de (re)construção que não nega de modo algum as experiências, mas dialoga com elas, no sentido de investigá-las com um olhar de estranhamento. (PAIVA, 2004).

Esses aspectos indicam no entender de Oliveira (2009) a possibilidade de compreensão do currículo como uma criação cotidiana baseada nas redes de saberes e fazeres dos sujeitos da EJA da qual fazem parte conhecimentos e modos de compreensão de mundo plurais e enredados. Essa concepção de currículo exige que, no cotidiano da sala de aula, o professor perceba, constantemente, as conexões existentes e possíveis entre o universo cultural dos alunos de EJA, com toda sua diversidade e diferenças (vozes, identidades, subjetividades, dificuldades de aprendizagem, etc.) e o universo da cultura escolar. Neste sentido, é de fundamental importância compreender**,** no espaço cotidiano da EJA**,** como os currículos prescritos e apresentados aos professores são ressignificados e moldados por eles a partir de saberes diversos, resultado de vivências práticas dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2007).

ISSN 18089097

Bibliografia:

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/secad

BRASIL/MEC/SECAD. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIAVATTA, Mª. RUMMERT, S. Mª. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: **Educação & Sociedade**. V.31, n.111. Campinas, SP. Abr/jun, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_______. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Mª Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, São Paulo, mai/ago, 2000.

________. Escolarização de jovens e adultos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, Porto Alegre, jul/dez 1997.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

__________. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: HARACMIV, Sônia Mª Chaves. **Dossiê: educação de jovens e adultos:** novos diálogos frente às

dimensões contextuais contemporâneas. Educar em revista, v.29, 2007. Disponível em: www.educacao.ufpr.br

________. PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DPet alii, 2009.

________. TEIXEIRA, B. CAMPOS, M. S. Nunes. Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane. PINHEIRO, Rosa A. (orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA:** ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o EM na modalidade educação de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, Mª (orgs.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_________. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos.** Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009.

ROSA, Mª Inês P. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, A. C. PESSANHA, E. (org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo.** 2006. (mimeo).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

VALE, E. C. OLIVEIRA, I. B. A ressignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização. In: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos.** João Pessoa, 2010.

O GESTOR NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA

Elizenda Sobreira Carvalho de Sousa

RESUMO

O presente trabalho analisa os resultados de uma pesquisa aplicada a 80 (oitenta) cursistas da Escola de Gestores de Educação Básica da Paraíba - UFPB, no curso de especialização na modalidade à distância, período 2011.1, com o objetivo coletar alguns dados a fim de investigar as concepções dos cursistas usando liberdade de expressão sobre a reestruturação curricular na escola considerando o papel do gestor. Para tratamento dos dados do questionário de perguntas abertas e de respostas livres, delimitaram-se as respostas em palavras-chave ou expressões consideradas significativas e que lhes vem à mente sobre "Reestruturação Curricular da Escola". Por fim, chegamos a uma síntese representativa, embora que apenas uma amostragem, da reestruturação curricular da escola com ênfase numa prática-pedagógica inovadora e de mudanças, organização da gestão da escola de forma democrática com a colaboração e participação de todos. Devemos levar em conta a opinião daqueles que se dispusera a responder a presente pesquisa.

Palavras-chave: práticas-pedagógicas; mudança; participação; tempo;

ABSTRACT

The present work analyzes the results of a research administered to 80 (eighty) course participants at the School of Management of Basic Education of Paraíba - UFPB, in the specialization course in distance modality, period 2011.1, in order to collect some data to investigate the concepts of the course participants using freedom of speech on the restructuring of the curriculum in school considering the role of the manager. For treatment of the data from the questionnaire of open questions and free answers, the answers were delimited on keywords or expressions considered to be significant and that comes to mind on "Restructuring the School Curriculum." Finally, we reach a representative synthesis, although only a sampling of the restructuring of the school curriculum with emphasis on a pedagogical-practical, innovative and of changes, school management organization in a democratic way with the collaboration and participation of all. We must take into account the opinions of those who were willing to answer this research.

Keywords: pedagogical practices, change, participation, time;

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo coletar dados, a fim de investigar a concepção de 80 cursistas do curso de especialização da escola de gestores de educação básica da UFPB, na perspectiva da reestruturação curricular na escola e o que mudaria considerando o papel do

gestor, aplicou-se questionário com questões abertas, contudo delimitando as respostas em palavras/frases-chave usando liberdade de expressão.

A reestruração curricular da escola é tema de estudos dos pesquisadores da área na procura em oferecer um ensino de qualidade para a população brasileira que busca a educação como direito de todos os seres humanos e que deve ser ofertada a toda e qualquer pessoa na busca por seus direitos, direitos estes, que devem vir acompanhados de qualidade de vida, moradia, saneamento básico, segurança pública, segurança do trabalho, previdência e educação na diversidade, o que significa, aproveitar as diferenças individuais do ser humano para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular a ser trabalhado dentro do contexto da realidade social a qual vivemos. A educação para todos está intimamente ligada à condição social e o estado de saúde da população, portanto, é preciso a elaboração de políticas sociais eficientes e efetivas para assegurar o acesso dessa população à educação.

Isto requer um processo educativo voltado para uma cultura que diz respeito à dignidade humana vivenciando valores como solidariedade, afetividade, liberdade, justiça, igualdade, cooperação, colaboração, tolerância, paz, responsabilidade, elementos estes que podemos inserir no currículo desde o ensino básico até a universidade na educação formal e através de movimentos sociais e populares na educação informal. Trata-se, portanto de uma educação permanente e global, difícil, mas não impossível.

A Teoria das Representações Sociais - RS conforme entendidas por Moscovici (2007) funcionam, para possibilitar a compreensão de que todas as pessoas devem ter assegurada a preservação de sua dignidade e para isto surge a necessidade de que essas representações sociais sejam levadas em consideração durante a elaboração dos currículos, conteúdos, atividades que insiram os direitos humanos do cidadão na prática pedagógica da educação formal em sala de aula. Este olhar das representações que o educador tem é condição primordial para o êxito na sua formação.

Para Moscovici (2007), quando os indivíduos estão diante de uma nova informação, buscam torná-la familiar ao grupo ao qual pertencem ou ao conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objeto de representação.

A educação tem, a princípio, como finalidade, promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, e que estas vêm favorecer o desenvolvimento integral do homem e da sociedade. Faz-se mister, em especial, que seja trabalhada a mudança de atitudes e prioridades dos governantes. Entendemos que é tarefa do Estado prover os

meios necessários para garantia do direito à educação, enquanto direito humano e priorizar políticas públicas eficazes para a construção da cidadania.

Sendo assim, é pertinente o questionamento proposto aos cursistas para que eles possam expressar de acordo com seus pensamentos e concepções sobre a reestruturação curricular na escola e o que mudaria como gestor de acordo com suas palavras.

Para o sociólogo francês Emile Durkheim, as representações coletivas são aquelas que se refere à categoria de pensamentos através dos quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Para o autor citado, não existem “representações falsas”.

> “as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos” (1978, p.79).

Moscovici (2004, p. 8), apresenta a Psicologia Social, como uma ciência que estuda como, e por que, as pessoas partilham conhecimentos e desta maneira constituem sua realidade comum, como transformam idéias em prática, em síntese, tudo se reserva em um pensamento o poder das idéias. Para este autor, quando os indivíduos estão diante de uma nova informação, buscam torná-la familiar ao grupo ao qual pertencem ou ao conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objeto de representação.

A Teoria das Representações Sociais - RS conforme entendidas por Moscovici (2007) funcionam, neste estudo, como uma importante direção para se apreender as elaborações mentais do grupo de sujeitos pesquisados sobre a concepção que possuem acerca da reestruturação curricular na escola. Essa teoria foi preponderante para a apreensão das concepções, ações e dos comportamentos de determinados grupos sociais, no presente trabalho, os entrevistados que se depuseram a responder.

CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA

Tentar compreender as representações de um determinado grupo social a respeito da “Reestruturação curricular na escola” constitui-se um desafio. No entanto, é um desafio gratificante, principalmente quando os agentes se mostram dispostos a colaborar e expor suas concepções de reestruturação curricular na escola considerando o papel do gestor. Essas concepções podem muito bem ser observadas abaixo na definição de cada Cursista (C) nas

categorias representativas abaixo de acordo com suas idéias, palavras mais enfatizadas e concepções.

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria mudança:

> ▪ promover a ampliação da educação nos anos iniciais (C1);
> ▪ mudar crenças é um caminho muito difícil e que acontece lentamente. Importante se faz, descobrir a força do trabalho coletivo, do planejamento integrado, do compartilhar sonhos e propósitos e de buscar auxílio, além dos muros da escola (C2);
> ▪ é importante trabalhar conteúdos a partir da realidade do aluno. Portanto, conhecer a realidade do aluno se faz necessário para que possamos alcançar os objetivos específicos (C3);
> ▪ um planejamento voltado à conscientização crítica, à análise da realidade, à seleção criteriosa de conteúdos e situações de aprendizagem, bem como à escolha de critérios e instrumentos de avaliação condizentes com uma prática justa e democrática (C4);
> ▪ que o currículo seja reestruturado coletivamente e não por um grupo de pessoas (C5);
> ▪ ensino aprendizagem inovador onde busque incentivo por parte do professor versos aluno com acompanhamento familiar (C6);
> ▪ aperfeiçoamento do corpo docente trabalhando coletivamente, dando importância as atitudes coletivas, valorizando a opinião do grupo (C7);
> ▪ acredito que o maior comprometimento do gestor na reestruturação escolar, rumo ao processo democrático e a verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois ela encerra um grande potencial de direção na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em construção (C8);
> ▪ mudar a preocupação de estar cumprindo um cronograma de atividades, em termos de dias letivos, de carga horária e do rol de conteúdos constantes nos sumários dos livros didáticos (C9);
> ▪ elaborar propostas de acordo com a realidade do aluno (C10);
> ▪ mudar a forma como ele é estruturado, sua forma tradicional, para que pudesse atender às necessidades reais do alunado (C11);
> ▪ valorizar com mais ênfase a importância da cultura na escola (C12);
> ▪ o desafio que se coloca aos sistemas educacionais é o de modificar sua estrutura, deixando a rotina e a rígida hierarquia em favor de um maior dinamismo que permita preparar os indivíduos para a troca de saberes, valorizando as diferenças, promovendo a interação, onde todos venham a desenvolver uma educação de qualidade fundamentada no conhecimento (C13);

A categoria mudanças foi bastante enfatizada na opinião dos respondentes, o que muito bem reflete a atual conjuntura das políticas educacionais uma vez que perpassa por significativas mudanças e urge a necessidade de pensar um novo modelo de escola e reestruturação curricular, onde é preciso competência para transformar a informação em conhecimento, nesse contexto, a gestão da escola tem um papel importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que é neste espaço que elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre

o mundo a sua volta. A escola, enquanto instituição social encarregada da produção e difusão de conhecimentos precisa incorporar essas discussões que já se travam na sociedade, pautadas no respeito às diferenças, na busca de um ensino de qualidade. Enfim, uma escola democrática onde quem está no espaço educativo são professores, alunos que podem ensinar uns aos outros coletivamente os tão variados saberes, conhecimentos que sabemos, a partir do que fazemos, lemos, sentimos, conversamos, vemos. Formar cidadãos críticos e autônomos, criativos e inovadores, nesta sociedade em constantes mutações à qual vivemos requer um novo olhar para a Educação, para a inserção de novos Currículos na escola, novas metodologias e novas práticas de ensinar e aprender, como refere Antônio Flávio Moreira, (2001), trata-se de compreender e de mudar a escola, de compreender e de resolver problemas, de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos para, falarmos com ela.

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria participação:

- elaborar o projeto-político-pedagógico com a participação de todos que fazem a escola (C14);
- fazer uma gestão descentralizadora, com a participação de toda equipe escolar e comunidade local para organizar, discutir todos os problemas de ordem pedagógica e administrativa (C15);
- reestruturar o currículo da escola é importante uma formação continuada sobre o tema, além de uma efetiva participação (C16);
- priorizar o planejamento participativo (C17;
- (...) nós enquanto gestores temos que promover ações que integrem todos da comunidade escolar (C18);
- (...) com a participação de todos que fazem a escola, e nossa forma de trabalho é através do diálogo participativo e com troca de idéias (C19;
- trazer a comunidade a participar da escola (C20);
- o gestor tem que participar ativamente e ter coerência com o seu discurso e sua prática (C21);

Considerando que boa parte dos entrevistados declarou a participação como uma resposta indicativa para a reestruturação curricular da escola, é importante ressaltar que ainda são muitos os obstáculos à efetiva participação cidadã na gestão da escola, muitas vezes devido atitudes de acomodação, autoritarismo, individualismo, falta de compromisso político para com a coletividade, opressão, entre outros, porém é possível superar todos esses entraves construindo estratégias de participação, cobrança coletiva e luta, tendo em vista a transformação da sociedade. Afinal nossa participação está garantida na Constituição.

Vale ressaltar que a instituição escolar tem um papel de fundamental importância ao promover ações que desenvolvam a formação do cidadão crítico, participativo, para poder transformar a sociedade e lutar por uma escola democrática, aberta à participação de todos e em busca de uma educação de qualidade para a população brasileira. Lembrando Paulo Freire, essa participação só se dará quando o sujeito começar a entender que ele é sujeito de sua própria história.

Nesse contexto pensar a reestruturação curricular da escola com a participação efetiva de todos requer uma gestão descentralizadora da escola com a criação de ações e planejamentos que integrem toda a comunidade envolvida (alunos, pais, professores, gestores, comunidade), desde a elaboração do projeto-político-pedagógico, planejamento participativo, e construção de uma cultura que valorize a humildade e a dignidade humana, valores fundamentais de ética que se efetiva quando existe um consenso ou coerência entre o que se fala e o que se pratica, sem qualquer tipo de prepotência, quando existe coerência entre a teoria articulada e a prática, e o educando como sujeito do processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire isto significa rejeitar qualquer justificativa que tente explicar a superioridade de um ser humano sobre outro.

É trabalhar em sintonia a tríade currículo/escola/ensino considerando os saberes dos sujeitos envolvidos, suas expectativas, suas realidades, motivações e compreensão em relação ao processo de formação e aplicação do currículo e do que se passa no espaço da escola. Buscando uma melhor compreensão Antônio Flávio Moreira julga ser conveniente priorizar ações que se passam nas escolas visando compreendê-las mais profundamente e estimular o diálogo entre pesquisadores da universidade e a escola, ainda reitera que ampliar referenciais teóricos facilita a compreensão de questões currículares, porém, isto não significa que as diversidades do uso desses referenciais estabelecem elos significativos com situações e problemas que são vivenciados na prática e fundamentado em Feldmam (1996) argumenta que a questão do currículo pode ser debatida teoricamente, mas o problema do currículo somente pode ser resolvido praticamente.

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria organização:

- é fazer grupos de estudos sobre concepção e organização de currículo (C22);
- a reestruturação passa pela questão de uma retomada na organização do trabalho escolar a partir de uma proposta decidida por toda comunidade escolar (C23);

ISSN 18089097

▪ é organizar o conjunto das disciplinas de forma flexível e clara, levando em consideração o nível escolar do alunado (C24);
▪ uma reorganização no currículo de forma democrática e consciente para a formação do "cidadão crítico" (C25);

Nas opiniões acima, para que o currículo seja elaborado e reorganizado de forma democrática levando em consideração os estilos de aprendizagem de cada aluno requer um trabalho coletivo a começar pela gestão da escola, uma gestão que saiba supervisionar e colaborar com o docente e principalmente valorizar os recursos humanos que dispõem, pois o crescimento, maior produtividade e desempenho estão ligados com os objetivos pessoais dos indivíduos e sua motivação, a liderança do gestor e responsabilidades coletivas dos docentes estão associadas a eficácia da escola, aos resultados esperados. O papel do gestor é fundamental para que haja de fato um processo de colaboração cooperativa eficaz entre a instituição educacional, os professores, coordenadores, alunos e funcionários para se alcançar os objetivos organizacionais pretendidos.

As pessoas são responsáveis pela ampliação ou limitação das forças e fraquezas da organização educacional, tudo isso depende do modo como elas são tratadas. Daí surge a grande necessidade de que os gestores tratem as pessoas como elemento básico para a eficácia organizacional. Nessa ótica gerir pessoas e competências humanas significa hoje uma questão estratégica para as instituições educacionais pensar e elaborar conjuntamente sua reestruturação curricular no contexto da atual sociedade de forma consciente e autônoma.

A gestão da escola atuando com liderança, comprometimento e criatividade supõe reconhecer a potencialidade do indivíduo como fator positivo para o desenvolvimento da escola. Para se estabelecer um currículo baseado nas necessidades da atual sociedade em constantes mudanças é essencial o compromisso coletivo do corpo docente, da gestão da escola, bem como das condições dignas e apropriadas para o desenvolvimento de sua ação dentro do processo de gestão embasados na cooperação e confiança. No que se refere ao processo de cooperação e confiança na escola esses tópicos podem ser considerados como um desafio, tendo em vista que se faz necessário o estabelecimento da unidade de pensamento, o esforço de todos dirigidos para os mesmos objetivos, e a realização de ação envolvendo todos os colaboradores, de acordo com os valores que defendem. Esse processo traz para a escola inúmeras vantagens, que podem servir de alicerce para a transformação do modelo existente para um mais inovador e ligado às necessidades da sociedade moderna.

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria tempo:

ISSN 18089097

> ▪ (...) escola com horário integral para que os alunos tivessem um acréscimo de tempo para tanto serem implantadas novas disciplinas como para trabalhar mais e melhor com as que já fazem parte da estrutura curricular e também para atender as pelo menos três outras necessidades: seria horário de cultura, reforço e educação física (C26);
> ▪ mudar a carga horária de algumas disciplinas (C27);
> ▪ priorizar a interdisciplinaridade e a distribuição em tempos iguais por disciplinas, que por sua vez teria um eixo estruturante e um tema por unidade de ensino que abrangeria os vários interesses por conteúdos programáticos dento das séries/anos. Tudo isso integrado à realidade dos estudantes, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa (C28);
> ▪ implantar curso extracurricular que funcione de verdade e na própria escola em horário oposto (C29);
> ▪ em primeiro lugar mudar a grade curricular dos alunos para horário integral, pois com isto evitaria deles estarem expostos nas ruas e passaria mais tempo na escola aprendendo e se aperfeiçoando numa atividade física e profissional (C30);
> ▪ (...) mudar a carga horária para tempo integral no Ensino Fundamental e Médio para os alunos na menor idade. (...) minhas expectativas é que chegue logo esse dia, porque a educação tem muita pressa (C31);

Sabemos que no Brasil a escola integral nos estados e municípios ainda não foram consolidadas, e analisando o indicador tempo citado pelos cursistas acima quando expressam o desejo de uma escola com horário integral para que os alunos tivessem um acréscimo de tempo; distribuição em tempos iguais por disciplinas; curso extra-curricular em horário oposto; grade curricular dos alunos para horário integral no ensino fundamental e médio, vale aqui ressaltar que toda essa flexibilidade de horário precisa ser muito bem monitorada pelo professor para alcançar os objetivos na busca de um melhor desempenho e uma educação de qualidade.

É importante ressaltar que nossos estudantes ainda não estão habituados a gerenciar o próprio tempo de estudo o que exige do educador exigir do educando disciplina, dedicação, atenção e respeito para garantir qualidade do ensino e bom desempenho no processo ensino-aprendizagem. Para o pesquisador Martim Carnoy (2009), um dos fatores para os alunos cubanos se destacar nas provas é justamente o tempo integral de permanência na escola, onde o aluno fica o dia todo na escola e com apenas um professor, cerca de (41%) do tempo é dedicado a atividades de trabalho individual em sala de aula, e o professor exige dedicação, respeito dos alunos e cumprimento das atividades. Nas palavras de Carnoy, o

ISSN 18089097

sistema de ensino cubano contribui para que o aluno veja no professor um exemplo e uma relação de confiança e cumplicidade.

Este processo também exige do docente comprometimento e dedicação para planejamento, preparo do material, clareza na seleção e organização dos conteúdos extracurriculares, mobilização e estratégias para a concentração do aluno na sala de aula, dessa forma, os professores também necessitam ser bons gestores do tempo e contar com o apoio da gestão da escola para adotar estratégias que tornem o ensino mais eficiente para atender a todos com qualidade. Para (Carnoy, 2009), há um consenso geral que os professores brasileiros são mal preparados para ensinar, dessa forma, não são ensinados a ensinar o currículo, estudam a teoria e têm de aprender a lecionar na prática.

O professor é o agente fundamental de mudanças e interações, que precisam ser articuladas e entendidas, possibilitando que o conhecimento seja realmente construido. O desafio maior para a gestão da escola é não deixar que o educando tenha a sensação de abandono e isolamento provocando assim, a desistência, a evasão e repetência.

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria afetividade:

> ▪ mudaria a forma de planejamento e a grade currícular, levando para o lado de se conquistar e construir uma aprendizagem afetiva (C32);
> ▪ trabalhar melhor os interesses do aluno dando ênfase as suas necessidades (C33);
> ▪ além do currículo normal, deveríamos acrescentar o emocional, o afetivo, resgatando e introduzindo valores tão esquecidos em nossa sociedade. Pensaria em uma educação mais humanitária (C34);
> ▪ é imprescindível que passemos a olhar nosso aluno como um ser singular, pessoa única com suas particularidades emocionais e culturais, o que requer diferentes formas de ensino, promovendo a aprendizagem de todos, evitando, assim, qualquer tipo de exclusão (C35);

Partimos do princípio que o processo de construção da Educação conta com as relações afetivas entre todos os agentes sociais este indicativo também destacado pelos respondentes é importante porque busca entender melhor essas relações de afetividade para um melhor desempenho e sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Teorias de Wallon e Vygotsky, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno bem como as influências destes no referido processo, sublinham o conceito de afetividade referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais humanas, as relações pelas quais agimos de maneira tal que quando comunicamos, nos ligamos às pessoas e a forma de manifestar esse sentimento. Para Wallon (1978), acessar o

ISSN 18089097

mundo é ter o conhecimento do mundo, objetivo que se dá através do modo sensível e reflexivo, isto é, pelo envolvimento com o mundo usando todo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. O referido autor afirma que, a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam e a medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas, ele defende ainda que a afetividade é a fonte de conhecimento.

Afetividade é o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser vivo. Em psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio, suas experiências agradáveis ou desagradáveis. Encontramos a afetividade contribuindo com o processo de ensino aprendizagem quando o professor trabalha e não apenas transmite o conhecimento, mas, ouve os alunos, estimula-os a expor suas opiniões, pergunta e responde, ou seja, estabelece uma relação de troca, confere o modo de relação do indivíduo com a vida, estabelecem um diálogo.

Desse modo, afetividade é a qualidade que faz com que as relações humanas sejam um importante fator de desenvolvimento pessoal, influi na maneira como nos comunicamos, nos ligamos às pessoas, estas desejam se comunicar e interagir, a forma de manifestar esse sentimento é variante e depende de cada ser humano, alguns têm dificuldade de manifestar um sentimento de carinho e afeição, outros gostam e tem mais facilidade em se relacionar e expressar seu sentimento com relação ao outro, sentimento este que representa em determinado momento.

É sobre essa afetividade na prática docente que Freire (1996, p.141-146) no capítulo “Ensinar exige querer bem aos educandos” de Pedagogia da Autonomia diz que o querer bem “sela o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”.

Para Freire (1996), a afetividade produz no educador uma busca metodicamente rigorosa pela docência, o querer bem ao educando fortalece a prática educativa, o desejo e esperança e o não abandono pela luta política, por seus direitos e respeito à dignidade da tarefa pedagógica.

Não podemos pensar que a prática educativa resume-se a mera transmissão de saberes, elaboração de atividades e o cumprimento de tarefas e cronogramas. Para Freire

(1996, p.143) “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente da permanência do hoje”.

A prática pedagógica que resgata o diálogo, a compreensão, o respeito, a atenção ao outro é uma realidade que está sendo historicamente desgastada, desacreditada e muitas vezes desrespeitada por professores e alunos que influenciados pela sociedade da informação e da comunicação adquire comportamentos competitivos e individualistas.

Finalmente todo esse processo ensino-aprendizagem precisa ser permeado por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, compreensão, ética e valorização do outro, favorecendo a autonomia e confiança em sua capacidade e poder de decisão. Toda esta gama de afetividade não despreza o trabalho sério do currículo proposto, acreditamos que é em torno dele que ocorre o exercício da afetividade

Concepções de reestruturação curricular na escola para práticas-pedagógicas:

▪ viabilizar o processo de ensino aprendizagem desenvolvendo novas técnicas pedagógicas (C36);
▪ acreditar que as possibilidades são maiores que as limitações, é preciso romper com o engessamento e a homogeneização de teorias e modelos, até hoje presentes nos espaços educativos e lançar-se na conquista de construir uma aprendizagem efetiva (C37);
▪ (...) o modelo atual de currículo escolar não mais atende as necessidades sociais e culturais dos indivíduos aprendentes, (...) aprender a aprender e aprender a pensar é o caminho para uma pedagogia que se enquadra dentro das atuais características sociais e planetárias (C38);
▪ mudar as metodologias de trabalho a desenvolver com os alunos (C39);
▪ adaptar os livros de acordo com a realidade, conteúdos básicos, articulação entre teoria e prática (C40);
▪ inovar práticas pedagógicas (C41);
▪ investir nos trabalhos com realização de projetos (C42);
▪ equipe docente mais comprometida, aulas mais atrativas e inovadoras, (...) maior interação da família na escola, escola integral para crianças carentes (C43);
▪ fazer um plano de ações voltado para o social e para a sustentabilidade, onde as práticas educacionais fossem aplicadas na comunidade e a escola tivesse um trabalho de conscientização junto com a comunidade (C44);
▪ reorganizar as práticas pedagógicas ligadas aos processos de aprendizagem a partir de referenciais que permitam a participação ativa de cada um (...) combate a todo tipo de exclusão na escola e na sociedade com particular atenção às dificuldades de aprendizagem (C45);
▪ romper com a compartimentalização e adotar uma visão integrada, interdisciplinar, oferecendo oportunidades diversificadas e desafiadoras aos educandos, para que possam desenvolver pensamentos críticos (C46);
▪ adotar uma metodologia levando em conta as adversidades culturais (C47);

> ▪ mudar a metodologia dos docentes, pois ainda temos alguns professores que não partilham e não dão oportunidades para que os alunos usem a liberdade de expressão (C48);
> ▪ é sair das quatro paredes da sala de aula e trabalhar com pesquisa de campo e pedagogia de projetos que envolvam o universo do aluno (C49);
> ▪ é conduzir o ensino de forma interdisciplinar, contextualizada e com uma metodologia que leve em conta as diversidades culturais, o saber construído, a ação do estudante, o exercício da cidadania, o desenvolvimento do espírito crítico, a criatividade; que enfatize a socialização do conhecimento; que desperte o senso de responsabilidade; que respeite as individualidades e que incentive a participação de todos neste processo de construção (C50);
> ▪ adequar 80% dos conteúdos às práticas que valorizem o cotidiano e a realidade local, voltados para uma sustentabilidade cultural e ambiental pautado no desenvolvimento local e na concepção de cidadania (C51);
> ▪ é repensar a prática pedagógica em todos os seus aspectos, considerando as reais necessidades da escola (C52);

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre as políticas educacionais, sobre novos modelos de educação para o Brasil.

As regulações existentes nas políticas educacionais, a partir da LDB, formulam novos paradigmas de educação e, ao mesmo tempo, parecem interessadas em romper com o atual modelo de educação. Essa necessidade decorre da observação de que o atual modelo imposto pelas políticas educacionais anteriores não consegue mais responder pelas necessidades do atual momento histórico da sociedade brasileira. A sua maior incidência recaiu sobre a performance do professor e sua relação com as práticas desenvolvidas em sala de aula mais voltadas para a teoria e que necessita técnicas diferenciadas onde não basta saber a matéria, mas é preciso saber ensinar, afirma o pesquisador Martim Carnoy que "teorias são irrelevantes para ensinar".

Dessa forma a necessidade de novas práticas pedagógicas cresceu significativamente com o aumento das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC nas escolas, nas universidades, nas empresas. Todos esses segmentos sociais debruçam-se sobre a perspectiva da demanda de um conhecimento integrado e contextualizado, onde o currículo precisa ser retrabalhado constantemente, de acordo com a velocidade requerida pelos novos processos de formação. É uma constatação evidente tanto no discurso dos implementadores das políticas educacionais de forma geral, escolas, universidades e agências de formação, a demanda de ações voltadas a Educação Continuada que contemplem o uso dessas tecnologias.

ISSN 18089097

Com toda essa revolução tecnológica o ensinar e o aprender exigem novos cenários educativos, capazes de oferecer novas oportunidades didático-pedagógicas para a construção de uma pedagogia conectada as necessidades de aprendizagem dos alunos. Para Freire & Shor (1986) o educador faz com os seus alunos e não para os alunos. Com esta abordagem, o sujeito-aluno é colocado diante de situações desafiadoras de modo a procurar alternativas para resolver o problema apresentado e poder contribuir para seu crescimento pessoal.

Sancho (1998) define Tecnologia Educacional como sendo um processo complexo, integrado, envolvendo pessoas, procedimentos, idéias, instrumentos e organizações para analisar problemas, planejar, implantar, avaliar e administrar soluções para estes problemas envolvidos em todos os aspectos da aprendizagem humana.

Para Almeida (2006), tecnologia é um conceito com múltiplos significados, que varia conforme o contexto. Por isso, a tecnologia pode ser vista como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos, etc.

A educação como elemento significativo do processo da formação humana está sofrendo os impactos das transformações nas dinâmicas da produção e disseminação do conhecimento. A evolução do conhecimento na sociedade informatizada coloca como grande desafio à educação a necessidade de repensar seus fundamentos e recriar métodos, isto é, aportes científicos fundamentais para a formação de indivíduos competentes, capacitados para lidar com as novas configurações e características históricas, sociais e políticas atuais.

Para o pesquisador Antonio Flávio Barbosa Moreira os curriculistas precisam definir melhor os alvos preferidos de suas preocupações, delimitar os temas prioritários em suas investigações, priorizar as ações que se passam nas escolas, visando a compreendê-las mais profundamente, passar da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos a uma visão mais abrangente e integradora do fenômeno educacional como um todo e urgentemente discutir e revisar os conteúdos e métodos empregados no ensino de Currículo das instituições de ensino superior.

Dessa forma, é fundamental políticas educacionais com ações e projetos inovadores em oposição ao conservadorismo e ao autoritarismo ainda presentes em nosso cenário educacional. Valorizar a experiência extra-escolar e a vinculação da educação com o trabalho e com as práticas sociais democráticas é um caminho, o que requer todo um processo

ISSN 18089097

curricular dentro de um contexto cultural, social, político e ético para a formação do cidadão brasileiro.

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria sociedade:

> ▪ nós como gestores temos que usar o currículo na prática escolar de acordo com as condições econômicas, políticas e culturais de toda a comunidade escolar e local, para assim podermos formar uma sociedade mais justa e democrática (C53);
> ▪ é preciso pensar na democratização da produção de conhecimento de nossos alunos, para tanto, necessitamos estar conscientes de que em todo espaço educacional há diversidade geográfica, política, econômica e social, de competências, de experiências de vida, que devem ser consideradas na elaboração do currículo (C54);
> ▪ para que a escola possa cumprir sua verdadeira função social (...), urge revisar e redefinir papéis, até hoje, existentes, a fim de adaptar-se às novas exigências sociais, transformando a educação escolar em um instrumento capaz de promover os desenvolvimentos individual, social e econômico do país (C55);
> ▪ apesar dos limites, precisamos acreditar que existem, hoje, condições para a construção de uma escola democrática e darmos um ressignificado ao processo de conhecimento, às experiências de aprendizagem, aos conteúdos e metodologias de ensino e de avaliação, à formação continuada, à participação da sociedade, para desencadearmos uma luta coletiva em busca da reestruturação curricular do ensino em cada uma de nossas escolas (C56);

Na sociedade atual o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educativos apresenta uma profunda mudança na organização dos seus principais segmentos, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico, onde é preciso competência para transformar a informação em conhecimento, e a dinâmica dessa sociedade requer uma educação continuada, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças, mas, sobretudo, inovar.

Assim sendo, os produtos e serviços de informação, desde os dados, textos, imagens, sons, softwares, vídeos, materiais impressos, hipertextos etc., são identificados na rede Internet com o nome de conteúdos, e é por meio desta operação de redes de conteúdos que a sociedade vai mover-se para a sociedade da informação.

De acordo com os argumentos de Castells (2001), é preciso aliar á tecnologia a capacidade do indivíduo em aprender a captar, gerir, disseminar e aplicar o conhecimento adquirido. As novas tecnologias da informação e comunicação permitem que os indivíduos e grupos sejam conectados e desconectados num constante jogo de decisões estratégicas:

ISSN 18089097

“nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma posição bipolar entre a Rede e o Ser” (Castells, 2001, p.23).

Levy, (1999, p.169), afirma que: “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem as suas necessidades e á especificidade de seu trajeto de vida”. Ainda afirma a possibilidade de uma inteligência coletiva, que se constrói no ambiente de rede, mediante uma necessidade pontual dos seres humanos que intercambiam os saberes trocando e construindo novos saberes.

Finalmente em relação as políticas educacionais no Brasil existe um consenso para mudanças significativas nos modelos convencionais de ensino, entretanto falta ações e políticas para um consenso acerca das transformações e mudanças necessárias a construção dos caminhos e estratégias para poder alcançar o sucesso escolar e formar uma sociedade mais justa e democrática conforme expressou a Cursista (C53).

Concepções de reestruturação curricular na escola para categoria desempenho:

- acompanhar com freqüência, o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares (C54);
- a forma de avaliação desenvolvida nos anos iniciais de escolarização (C55);
- melhorar o desempenho dos docentes no que se refere a qualidade de ensino (C56);
- preparar cada educador para melhor desempenho em suas atividades (C57);

Como se observa nas respostas acima, foi dado ênfase ao preparo e desempenho do professor nas suas atividades, programas curriculares e formas de avaliação, a respondente (C54) ressaltou o acompanhamento com freqüência dos professores, a esse respeito, o economista Martim Carnoy constatou em sua pesquisa que um dos fatores de sucesso no desempenho da educação cubana é justamente a supervisão dos diretores no trabalho docente, verificando se o currículo está sendo eficazmente cumprido, o que precisa melhorar no estilo e performance do professor para melhorar o desempenho do aluno.

Nesse sentido vale ressaltar alguns indicadores com o intuito de atingir determinados *scores* nas avaliações de desempenho: como o IDEB – instrumento de avaliação que representa o índice mínimo para inclusão do Brasil nos países desenvolvidos, no entanto, estudos comprovam que na realidade é um indicador de resultados e não de qualidade, na ótica de Romualdo Portela de Oliveira, aspectos importantes dos objetivos educacionais não são mensuráveis por testes padronizados; o (PISA) avaliação internacional que situa os

ISSN 18089097

estudantes considerados em situação de risco no processo de transição da escola para o mercado de trabalho; (SAEB) – Sistema de Avaliação da Educação Básica; Prova Brasil; entre outros indicadores convencionais criados para avaliar a performatividade profissional e que nem sempre os resultados destes indicadores têm influência no real desempenho dos alunos. Naercio Menezes Filho constatou em suas pesquisas sobre o desempenho escolar no Brasil que o salário dos professores não tem impacto na proficiência dos seus estudantes, e que o fato do professor ter passado por qualificação e treinamento não tem nenhum efeito sobre o desempenho dos alunos, e por outro viés, os alunos que fizeram a pré-escola tem um desempenho melhor do que os que não fizeram e que a repetência além de aumentar os custos da educação para os estados e municípios não recupera o aluno em termos de aprendizagem.

Finalmente, a motivação é fator facilitador e fundamental para o educador e educando ambicionar uma melhor performance, muitas vezes a performance do professor é motivada por outros fatores bastante significativos como por exemplo, o reconhecimento de seus alunos, de sua escola, de seu crescimento pessoal e intelectual, no caso do educando cada um ingressa no sistema educacional com suas características peculiares (econômicas, familiares e culturais) que afetam o seu desempenho.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de questionar, formular ações e propor políticas educacionais que estudem uma melhor forma de avaliar esse desempenho e garantir a todos os brasileiros um padrão de qualidade conforme reza o princípio enunciado na Constituição Federal em seu artigo 206, VII.

Analisando as concepções categorizadas acima, de acordo com as palavras mais significativas na forma de pensar a reestruturação curricular da escola para o determinado grupo de pessoas que se dispuseram a responder, segue abaixo o Quadro: n.01 onde podemos visualizar melhor as palavras mais enfatizadas ou repetidas com maior (Freqüência - **F**) e a partir dessas palavras podemos chegar a uma síntese representativa acerca da reestruturação curricular na escola na concepção dos entrevistados.

Quadro: n.01 - Palavras mais enfatizadas com suas respectivas freqüências

Palavras	F	Palavras	F	Palavras	F	Palavras	F
Prática-pedagógicas	17	Mudanças	13	Participação	08	Tempo	06
Organização	04	Sociedade	04	Desempenho	04	Afetividade	04

Pesquisa opinião realizada em: Maio/Setembro - 2011

ISSN 18089097

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o conjunto das 08 (oito) palavras mais enfatizadas e, portanto, consideradas mais significativas pelos entrevistados, podemos identificar as palavras ***"Práticas-pedagógicas; mudança; participação; tempo"*** como categorias de maior destaque, seguida das palavras: organização; sociedade; desempenho e afetividade; conforme (Quadro: n.01, acima).

Nesse sentido podemos chegar a uma síntese representativa dos respondentes para a reestruturação curricular na escola da seguinte forma:

> "Reestruturação curricular na escola concebida como uma **prática-pedagógica** inovadora e de **mudança** necessárias a **organização** da gestão escolar de forma democrática com a colaboração e **participação** de todos, o que requer dedicação, disciplina, respeito, **afetividade** e **tempo** integral tendo um bom acompanhamento do **desempenho** dos professores e alunos que buscam um padrão de qualidade para a formar uma **sociedade** mais justa e humanitária**".**

A solução e o desafio é encontrar os caminhos para a reconstrução de um currículo que tenha como foco a aproximação de todos que fazem a escola na busca de novas formas de ensinar e aprender para formar uma sociedade mais justa para a população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. & MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação.** Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed, 2005. Disponível em: http://www.tvbrasil.com.br/salto. Acesso/2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARNOY, Martim. **A vantagem acadêmica de cuba: porque seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediouro, 2009.

CASTELLS M. **A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 5ª edição, 2001.

DURKHEIM, Emile. Sociologia e Filosofia. São Paulo: Ícone, 2004.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 30. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE Paulo. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo; Loyola, 1993.

MENEZES FILHO, Naercio. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil.** Disponível em HTTP://veja.sabril.com.br/gustavo_ioschpe/arquivos_270908/Menezes-Filho

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. Currículo sem Fronteira, v.1, PP.35-49, jan/jun 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais. 2ª Edição Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A qualidade do ensino como parte do direito á educação: um debate em torno dos indicadores.** Trabalho apresentado para prova de concurso para Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SANCHO J. M. **A Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregando de ambivalência**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza; **Políticas de Gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. (org.). Brasília: Líber Livro, 2011.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70. Rio de Janeiro: Forense. 1973.

CURRÍCULO E IDENTIDADE: (RE)SIGNIFICAÇÕES NO CAMPO CURRICULAR

Eucaris Joelma Rodrigues
Mestranda em Educação/UFMT

Ozerina Victor Oliveira
Doutora em Educação/UFMT

RESUMO

Este ensaio apresenta estudo sobre a construção social da noção de currículo e identidade. O recorte é feito em torno da relação entre estes, o objetivo é identificar as imbricações destas noções, em diferentes momentos históricos, com o campo curricular. Como metodologia recorre à abordagem de ciclo da política. Visualiza-se que a relação entre currículo e identidade tem sido socialmente construída, sendo (re) significada na clivagem das relações de poder. Entende-se não ser potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de identidade no campo curricular.

Palavras chave: política de currículo; sujeito; construção social.

ABSTRACT

This essay presents study on the social construction of the concept of curriculum and identity. The section is around the relationship between these with the objective to identify the corporate of these notions, in different historical moments, with the curriculum field. As methodology uses the approach of the politic cycle. It is visualized that the relationship between curriculum and identity has been socially constructed, and (re) signified in the rupturing of power relations. It means non potentiating working with the essentialist and/or rationalist identity category in curriculum field.

Key-words: curriculum politics; subject; social construction.

DIFERENTES OLHARES NO CAMPO CURRICULAR

Nas últimas duas décadas, a (re) significação da noção de currículo tem sido um marco nas pesquisas que focalizam a política curricular. Várias autoras, como Oliveira (2005), Lopes (2005)~~,~~ e Macedo (2006), vêm apresentando em seus estudos a compreensão de currículo como política ou prática cultural, lugar de embates e produção de sentidos e significados, portanto, arena de construção identitária.

Uma vez que o currículo implica formação humana, entendemos que é pertinente refletirmos sobre as (re) significações da noção de currículo e identidade.

O objeto de estudo desta pesquisa, a (re) significação das noções de currículo e identidade, é o ponto de partida para compreendermos a relação entre currículo e identidade como construção social na atual política de currículo. Para tanto, se fez necessário identificar noções de currículo e identidade em diferentes momentos históricos, analisando como estas noções se encontram imbricadas no campo curricular.

Este trabalho se caracteriza como ensaio, por contemplar a reflexão de diferentes autores, que são relacionados e articulados a partir da abordagem de ciclos de políticas (BALL, 1994, *apud* MAINARDES, 2007) e dos Estudos Culturais.

Nessa perspectiva, os contextos cíclicos são compreendidos como abordagem metodológica de ciclo de política, fundamentada na teoria de política de currículo. Desenvolvida por Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2007), essa abordagem é concebida como referencial teórico-analítico, ao possibilitar estudos, pesquisas e análises críticas das políticas e programas educacionais.

Segundo Oliveira (2005), esses autores contribuem para um avanço significativo na compreensão do que seja política curricular e na construção de uma abordagem analítica

dessa política como política cultural. A autora destaca a importância da abordagem metodológica para a política de currículo, justificando primeiramente que os seus criadores,

> não só definem a política curricular como explicitam seu processo de construção – e, o que é mais importante, sem dicotomizá-lo. Segundo, porque dão voz a todos os agentes políticos sem criar hierarquias entre eles. Terceiro, e em consequência dos anteriores, reconhecem no processo político a conexão entre global/local à medida que destacam não só movimento do global para o local, mas o inverso também, considerando assim a lógica espacial não-binária. [...] (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 148).

A abordagem de ciclo de política consiste em um método analítico valioso por não hierarquizar e não estabelecer uma sequência fixa entre os contextos, estabelecendo conexões ou mútuas determinações entre os contextos de influência, da produção do texto e da prática, pois os considera como espaços onde a política curricular e educacional é elaborada ciclicamente.

Nas palavras de Mainardes (*op. cit.*, p. 29), Ball apresenta os contextos, destacando que estes não se estruturam de maneira linear, mas se interrelacionam, assim o contexto de influência pode se constituir por grupos de interesses que lutam e disputam para influenciar na definição dos fins sociais da educação. Atuam neste contexto as redes sociais, os partidos e representantes políticos, formando um discurso de base para as políticas curriculares.

O contexto desta produção contempla os textos políticos como representações, que vão tomando várias formas: legais, oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais. Estes se constituem em resultado de disputas e acordos políticos. Nesse sentido, aborda-se a relação entre currículo e identidade no campo curricular a partir de diferentes textos que contextualizam a relação entre ambas.

A escola se configura em contexto da prática, por entender que os professores desempenham um processo ativo de interpretação e reinterpretação de políticas, de modo que as políticas não são simplesmente implementadas: "o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas. É importante destacar que as interpretações e reinterpretações são constituídas nas relações sociais [...]" (MAINARDES, *ibid.*, p. 31).

Ball (2001) nos afirma que as políticas nacionais propostas para a educação são definidas em termos de diferentes manifestações da globalização. Ele constrói a noção de globalização a partir das considerações de Giddens (1996), Robertson (1995) e Reus-Smit (1996). Assim, ela é entendida como um movimento que atravessa os contextos locais, mas

ISSN 18089097

não os destrói; ela conecta novas formas de identidades e expressões de cultura local, sendo vivenciada pela simultaneidade e interpenetração do que chamamos convencionalmente de global ou local (glocalização), configurando-se em efeitos mutuamente constitutivos.

As considerações de Hall (2006) apresentam a globalização como um complexo de processos e forças em mudança, que tem deslocado as identidades no final do século XX. Macedo (2006, p. 35) compreende que essas mudanças seriam um claro indício de que a globalização dos currículos transcende a existência de mercados comuns. Componentes curriculares transdisciplinares ou interdisciplinares, focalização na contextualização e na reorganização do período escolar em ciclos, são exemplos de muitas propostas surgidas com fundamentos de políticas globais.

Segundo essa autora, uma das alternativas para a política de currículo se distanciar de análises que enfatizam a verticalidade do global e o estadocentrismo na produção de políticas curriculares é pensar o currículo como texto e como discurso.

Mainardes (2007, p. 38) nos explica que Ball (1994) pensou a política como texto a partir da teoria literária, sendo, assim, entendida como representações codificadas de maneiras complexas. Desse modo, os textos que chegam às escolas possuem uma história representacional e interpretacional; para Ball (*op. cit.*) os textos possuem significados divergentes, contradições, omissões e os vários leitores devem necessariamente produzir uma variedade de leituras.

Os textos são entendidos como resultados de várias influências e acordos, envolvendo na sua formulação, dentro do processo de política, diferentes intenções e negociações. Assim, as análises de textos políticos exigem dos pesquisadores capacidade para perceber as diferentes ideologias, disputas e vozes ausentes e presentes no processo de produção da política como texto.

Este estudo possibilita visualizar que a relação entre currículo e identidade tem sido construída socialmente, sendo (re) significada de acordo com as mudanças sociais. Possibilita, ainda, entender que, contemporaneamente, não é potencializador trabalharmos com a categoria essencialista e/ou racionalista de identidade no campo curricular.

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E IDENTIDADE

ISSN 18089097

O currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, social, cultural, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo.

A tendência crítica da política de currículo faz apontamentos de "que a modernização conservadora proporciona grande parte do contexto ideológico para as políticas e práticas educacionais" (APPLE, 2008, p. 23).

Entretanto, a construção desse contexto ideológico no currículo não é algo do presentismo, mas tem lugar desde épocas mais antigas nas relações humanas.

Para entender as (re) significações da noção de currículo e identidade, buscamos em Goodson (1995) a compreensão de currículo como construção social. E em Hall (2006), a compreensão de identidade como movimento híbrido que também tem se configurado no campo curricular.

Goodson (*op. cit.*) nos remete a um percurso sócio-histórico, por onde o currículo fora construído. Iniciemos pelo sentido de currículo e escolarização. O autor esclarece que essa relação se fortaleceu com o desenvolvimento do vínculo entre currículo e prescrição. O sentido de prescrição estava relacionado aos padrões sequenciais de aprendizagens, que definia, operacionalizava e fixava o currículo.

Sobre a relação entre currículo e classe, o autor considerou os estudos de Mir e Hamilton, que destacavam registros de como eram organizadas as aulas no sistema de classe no período da Renascença[38] e Calvinismo[39]. Nesse momento, foram percebidos exemplos da relação entre o conhecimento e controle no contexto social de formulação do currículo.

No Iluminismo[40], por exemplo, essa relação entre conhecimento e controle se configurava pelas ações hegemônicas da igreja sobre o povo. As reflexões de Kant (1783) sobre a noção de esclarecimento nos permitem compreender a relação entre conhecimento e identidade.

---

[38] Período marcado por transformações em muitas áreas da vida humana, que assinalam o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. (In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Renascimento).

[39] O Calvinismo é um movimento religioso protestante, uma ideologia sociocultural com raízes na Reforma iniciada por João Calvino, em Genebra, no século XVI. (In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Calvinismo)

[40] Era do Iluminismo (ou simplesmente Iluminismo ou Era da Razão) foi um movimento cultural de elite de intelectuais do século XVIII na Europa, que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento prévio (In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Iluminismo)

ISSN 18089097

Para o filósofo, a liberdade estava relacionada ao estado de minoridade humana em que viviam as pessoas. A minoridade era compreendida como uma falta de capacidade de fazer uso do seu próprio entendimento, sem estar submetido à tutela de alguém:

> É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela do outro (KANT, *op. cit.*).

A minoridade humana havia se tornado uma condição do ser humano, o pensamento kantiano entendia que a sua perpetuação fora garantida por preceitos e fórmulas, chamados de instrumentos mecânicos, que racionalizam as relações humanas.

Kant *(ibid.)* acreditava que a minoridade seria superada com o esclarecimento. Este se constituía no processo de liberdade, presente nas ações mais simples, como o de se fazer uso público do domínio de sua razão.

As reflexões kantianas afirmavam que o homem era o responsável pela sua saída desse estado de minoridade e que, mesmo no coletivo, um público poderia aceder de maneira lenta ao esclarecimento, pois a verdadeira reforma na maneira de pensar não estaria num movimento revolucionário, mas na liberdade do indivíduo, de fazer uso público de sua razão:

> O uso público de nossa razão deve a todo momento ser livre, somente ele pode difundir o Esclarecimento entre os homens; o uso privado da razão, por sua vez, deve com bastante frequência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular o progresso do Esclarecimento. Mas entendo por uso público de nossa razão o que fazemos enquanto sábios para o conjunto do público que lê (KANT, *ibid.*).

Ainda sobre o uso público da razão, o filósofo entendia que as pessoas, os pregadores, os sábios podiam transcender os limites impostos pelas pregações definidas hegemonicamente pela igreja, e tal transcendência modificaria as funções sociais dos eclesiásticos em suas falas e pregações ao público.

Mesmo nesse contexto social de limitações religiosas, Kant (*ibid.*) fora questionado se viviam em uma época esclarecida. Ele respondera que não, mas que viviam numa época de esclarecimento. O filósofo acreditava que ainda faltava muito aos homens para se servirem de seu próprio conhecimento, sem precisar da tutela de alguém. Ele visualizava possibilidades de movimentos ou situações de emancipação, quando considerava que o campo estava aberto para que as pessoas se movessem livremente no uso público e domínio de sua razão.

As considerações kantianas possibilitam compreender que no Iluminismo, ainda que o movimento de emancipação pudesse ser construído coletivamente, havia um aspecto importante, a individualidade.

Quando Kant (*ibid.*) enfatiza que "esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável", entende-se que ele dá ênfase ao sujeito e ao emergir de um novo sujeito, referindo-se à individualidade como lugar de acontecimento da emancipação.

Essa é uma característica própria do sujeito do Iluminismo, sujeito individual, concebido como pessoa humana subjetivamente. Segundo Hall (2002, p. 10), esse sujeito é compreendido como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.

A partir das reflexões kantianas, podemos considerar que pela relação entre currículo e identidade perpassa a relação entre homem e o conhecimento. O conhecimento como algo externo à identidade humana é considerado como um aspecto que, sendo adquirido e dominado pelo homem, poderia promover mudanças em sua identidade.

Nesse sentido, entende-se que Kant (1783) concebia o esclarecimento como mecanismo de liberdade e processo de surgimento do novo homem, ou seja, de uma nova identidade, caracterizada pelo domínio de sua razão e conhecimento.

Aproximadamente um século após à sociedade iluminista, a sociedade industrial se consolidou com as determinações econômicas presentes nos meios de produção e nas relações entre classes sociais. Essas mudanças também trouxeram, além do progresso fabril, modificações para a noção de currículo e identidade.

Segundo Goodson (1995), nesse momento o contexto social era compreendido como lugar onde o conhecimento era concebido e produzido, a classe[41] consistia no local onde o conhecimento era traduzido.

Goodson (*op. cit.*) ressalta que a relação entre currículo com os padrões de organização e controle social é mais visível nas reflexões de Hamilton, sobre a Renascença e o Calvinismo, quando ele expõe que o surgimento do conceito de classe se destacou juntamente com os programas de estudos sequenciais.

A transição do conceito de classe para sala de aula esteve relacionada ao avanço econômico-industrial característico da Revolução Industrial. As modificações sócio-econômicas influenciaram no papel da família, que ganhou posição nas fábricas e cedeu lugar à educação

[41] Goodson se refere à classe como lugar de organização de turmas escolares.

ISSN 18089097

estatal. Logo, as famílias foram trocadas pelas salas de aula, que consistiam em lugares de controle e supervisão de crianças e adolescentes.

As considerações de Goodson (*ibid.*) sinalizam que essas mudanças representam a generalização da escolarização por meio da supremacia da educação em grupo sobre as práticas individualizadas de aprendizagens.

Juntamente com a educação estatal foram se aperfeiçoando: o sistema de aula, os horários, as aulas compartimentadas, as matérias escolares. O currículo já funcionava como principal identificador e mecanismo de diferenciação social (GOODSON, *ibid*., p. 35), marcado pelas diferentes organizações curriculares, propostas aos diferentes grupos sociais que passavam a frequentar a escola.

O surgimento do currículo voltado para os "três erres (R)" – ler, escrever e contar – demarcava os limites de acessibilidade ao conhecimento e a presença privilegiada de classes sociais.

Ao acompanhar o emergir do significado de currículo, visualiza-se que as mudanças curriculares estiveram e estão imbricadas às modificações sociais, considerando-se assim que compreender a construção social e cultural do contexto no qual o currículo está sendo desenvolvido é relevante para a análise curricular.

As reflexões acima permitem considerar que as relações de poder e as ideologias estabelecidas na sociedade também são (re) produzidas e (re) criadas nos currículos escolares. Assim, a política curricular corresponde de fato a um espaço de luta pela legitimação de propostas de currículo, de identidade e de sociedade.

Isto é visível com a presença de diferentes currículos no início da educação estatal, pois segundo Goodson (*ibid.*), havia um currículo clássico para os filhos dos mais ricos, um currículo menos clássico e mais prático para os filhos dos grupos pertencentes à classe dos mercantis, e um currículo limitado, o dos "três erres" para os filhos dos pequenos proprietários, comerciantes e artesãos.

Essas diferenciações ganharam força no currículo e vêm se reconfigurando ao longo do tempo, hegemonicamente, através de um discurso que valida um determinado conhecimento. Nessa luta, os currículos produzem diferentes identidades carregadas de ideologias de grupos de pertencimento. Sendo assim, nas instâncias escolares, existem diversas ideologias que se encontram, se misturam, se confrontam e se relacionam, por serem essas instâncias um ambiente de diversidade sócio-cultural, construído pelas pessoas que o vivenciam.

Na sociedade moderna, com embates políticos e econômicos, a política de currículo passa como parte de sua construção histórica, por um processo de reconceptualização. Este fora marcado pela presença de diferentes posicionamentos dos teóricos críticos, contrapondo-se à teoria clássica no campo curricular.

Macedo (2006, p. 100) esclarece que, nesse momento, o que estava em jogo era uma crítica à tradicional separação entre produção e implementação do currículo e que, além disso, a discussão da reconceptualização implicava em uma tentativa de trazer para dentro do currículo a cultura produzida na escola.

Pela reconceptualização se configurava, então, a crescente insatisfação com os parâmetros curriculares tecnocráticos, desenvolvidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. Segundo Silva (1999, p. 23), Bobbitt defendia que o sistema educacional deveria explicar os resultados que pretendia através dos métodos de mensuração, baseados em exames das habilidades necessárias para o exercício com eficiência profissional, de maneira que a eficiência do sistema educacional se assemelharia ao de uma empresa econômica.

Contrapondo-se às tendências curriculares tecnocratas, os teóricos críticos entendiam que, pelo currículo se perpetuava a hegemonia da classe dominante. As teorias críticas enfatizaram a manutenção do *status quo* como responsável pela disseminação das desigualdades sociais.

Desse modo, as teorias clássicas foram compreendidas como teorias que promoviam a aceitação, ajustes e adaptações ao sistema social hegemônico, neste caso, o currículo constituiu-se como uma identidade hegemônica.

Nas palavras de Silva *(op. cit.,* p. 30), as teorias críticas se constituíram como teorias que promoviam a desconfiança, o questionamento e a transformação radical da sociedade. O interesse desta teoria era compreender o que o currículo fazia, produzia, criava em nível social e, nessa perspectiva, o currículo constituiu-se como identidade contra-hegemônica.

Entendemos que, quando as teorias críticas trazem para o campo curricular a compreensão dos mecanismos contraditórios e antagônicos de exclusão social, produzidos pelas relações de poder de uma classe sobre outra, elas possibilitam a compreensão de que permeavam pelo currículo o entendimento deste como espaço de políticas sociais contra-hegemônicas, que poderia ser usado para a desmistificação da hegemonia da classe dominante.

Assim, é possível compreender que pela relação currículo e identidade também perpassam as relações de poder, explicitadas na sociedade moderna pelos embates entre as

classes sociais. Sendo as configurações entre currículo e identidade estabelecidas mediante vivência coletiva.

Vejamos que novamente a questão do conhecimento se encontra ligada à individualidade, entretanto, neste momento, esta relação sofreu influências das mudanças modernas, econômicas e classistas. Então a individualidade passou a ser definida pelas relações com as estruturas que mantinham a sociedade econômica.

No contexto acima, o sujeito é entendido como sociológico, explica-nos Hall (2002, p. 11), que este refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente. O núcleo ou a essência interior era o "real", formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

No Brasil, o pensamento freireano trouxe, para o campo curricular, reflexões sobre currículo, poder e identidade, apresentados na proposta de educação libertadora mediatizada pela relação dialógica.

A nova proposta curricular, então, se encontrava na educação libertadora, proposta embasada na educação como prática da liberdade; criada a partir das análises das relações entre oprimido e opressor, relação que nos remete ao ato de oprimir e/ou libertar. Esta proposta tem como principal fundamento a libertação, algo que não chegaria casualmente, mas que seria construído pela *práxis*, pelo reconhecimento da necessidade de lutar sempre por ela.

> A liberdade é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2005, p. 37).

A pedagogia do oprimido contempla o movimento do homem se esforçando na luta pela liberdade; seu objetivo propõe a restauração da inter-subjetividade, através de princípios humanistas. Assim, num primeiro momento, os oprimidos deveriam desvelar o mundo da opressão, se comprometendo na *práxis* com a sua própria transformação. No segundo momento, onde já haveria uma transformação da realidade opressora, a pedagogia do oprimido transformar-se-ia na pedagogia dos homens em constante libertação.

Embasando a pedagogia do oprimido, a educação problematizadora não aceita a realidade de maneira consensual, o futuro pré-determinado, fixado no presente. Sendo de extrema importância que as pessoas, vivenciando situação de opressão, lutem pela sua

ISSN 18089097

emancipação. As pessoas são compreendidas como seres históricos, que olham para seu passado não de maneira nostálgica,

> mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; [...] (FREIRE, *op. cit.*, p. 84 e 85).

Essa compreensão do homem é de grande relevância para a educação libertadora, porque a relação homens-mundo norteia a relação educando-educadores numa prática educativa baseada no diálogo, que é entendido como encontro dos homens, sendo mediatizado pelo mundo e não se esgotando na relação eu-tu.

Para Freire *(ibid.,* p. 91), o diálogo é importante no processo de educação como libertação, porque é compreendido como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, de modo que o diálogo não se reduz a uma prática onde um sujeito deposita idéias sobre o outro.

No currículo da educação libertadora, com base na dialogicidade, a preparação do conteúdo programático não é imposta ou doada como um conjunto de informações a serem depositadas nos educandos, mas é pensada como uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, dos elementos e dados de seu contexto, que na relação dialógica se entregou de forma desestruturada ao professor.

Na escola fundamentada na educação libertadora, o currículo seria desenvolvido pela prática docente investigativa no universo temático do povo. Esta investigação implicaria numa metodologia que não se contradiz com a lógica da dialogicidade:

> [...] na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador. Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida no processo de educação, como ponto de partida de sua dialogicidade. Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação (FREIRE, *ibid.*, p. 119).

O autor considera necessário destacar os pontos diferentes entre o currículo da educação libertadora e o currículo da educação bancária, explicitando que a organização curricular da prática problematizadora está diretamente relacionada com a visão de mundo e com as experiências dos educandos. Assim, o conteúdo não segue o padrão de conhecimento pronto e limitado do currículo prescritivo e tecnicista, mas é um currículo que aborda a construção do conhecimento para além do espaço escolar, sendo este trabalhado com os educandos de forma problematizadora.

É nessa perspectiva que o currículo é entendido como espaço de transformação social, pois tem como finalidade política promover a liberdade dos oprimidos, uma vez que os conhecimentos curriculares não seriam mais controlados, organizados e impostos a eles.

Sendo interessante ressaltar que, na concepção de educação como prática de liberdade, é claro o entendimento freireano de que a construção da liberdade não era um movimento individual, ele não acreditava na auto-libertação, ou seja, na emancipação individualizada. O autor entendia a libertação como ato social, e nesse sentido o *empowerment* também é compreendido como uma atividade social:

> A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE e SHOR, 1986, p. 72).

A compreensão de currículo como construção social nos permite entender que, ao pensamento freireano era compreensível que as correlações de forças existentes no currículo estivessem em constante construção, influenciando significativamente na relação subjetiva, opressor e oprimido, no sentido de manter a fixação da identidade e condição do oprimido.

Para o pensamento freireano o currículo representava duas diferentes identidades: ao mesmo tempo em que se fazia hegemônico, poderia se constituir como contra-hegemônico, a partir do momento em que fossem trabalhadas as relações com mundo, as vivências culturais experienciadas pelos oprimidos.

Outra questão pertinente apresentada por Freire (2005) é a inconclusão do ser homem ou mulher. Para o autor, as pessoas nascem inconclusas, inacabadas, isto é interessante para a compreensão do sujeito na sociedade atual.

ISSN 18089097

Hipermodernidade, pós-modernidade, modernidade tardia, são alguns dos termos atribuídos por diferentes teóricos à sociedade atual. Hall (2002, p. 9) nos explica que pelas sociedades da modernidade tardia transitam a fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Sobre as características dessa sociedade, Hall *(op. cit.)* esclarece que permeiam processos sem-fim de rupturas e fragmentos (HARVEY, 1989), transformações do tempo e do espaço, chamadas de desalojamento do sistema social (GIDDENS, 1990) e com a noção de estrutura deslocada (LACLAU, 1990).

Ainda sobre a noção laclauniana, Hall (2002, p. 16 e 17) aponta que a sociedade para Laclau (*op. cit.*) é uma estrutura deslocada, cujo centro é deslocado, porque não há substituição por outro centro, mas por uma pluralidade de centros de poder. Nesse sentido, não tendo a sociedade um centro articulador, o seu desenvolvimento não prossegue de acordo com uma causa ou lei, mas a sociedade se desloca por forças externas a si própria:

> Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo espectro social formado por uma infinidade de identidades constituídas a partir das relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que, segundo sua análise, têm *lócus* particular e não um *a priori* universal neste intrincado jogo (MENDONÇA, 2008, p. 26).

Ele também opera com a idéia de impossibilidade da sociedade, que foi construída com a compreensão de que o social não possui sentido finalístico, não existiria assim possibilidade da realização de um projeto político definitivo, fixado, fechado.

De, acordo com Hall (2006), nesse atual contexto o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente.

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, *op. cit.*, p. 13).

O autor ainda destaca que a idéia de identidade única e completa é uma fantasia que construímos comodamente com as estórias sobre nós mesmos, confortavelmente, pelas narrativas do eu.

CONSIDERAÇÕES

ISSN 18089097

Parece viável, para este momento, compreender a relação currículo e identidade como construção social, justificando-se isto com algumas reflexões apresentadas sobre a (re) significação das noções em diferentes momentos sócio-históricos.

Hoje se pode afirmar que não é potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de identidade na política curricular, inicialmente porque temos modificada a concepção de sociedade, que não é mais uma esfera estruturada, centrada, fixada. Assim, os modelos, planos e projetos curriculares com identidade centralizadora e fixada são incompatíveis com a articulação relacional de identidades.

Uma vez que a sociedade não é uma totalidade estruturada, as relações hegemônicas passam a ser compreendidas como múltiplas e provisórias. De modo que, não reconheceremos, no campo do currículo, projetos curriculares hegemônicos que se perpetuarão continuamente.

Quando entendemos que, no campo curricular, diferentes currículos estão em constante tensão, articulando suas identidades para hegemonizar seus ideais, entendemos que essas propostas globalizadas não são mais compreendidas como um currículo que exercerá hegemonia curricular perpetuamente.

Nessa perspectiva, este estudo permite visualizar o campo curricular como espaço de consenso conflitual, onde as diferenças representadas pelas identidades curriculares lutam para hegemonizar um sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras,** vol. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http//portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/wiew/ater/livros/Medo_e_ousadia.pdf. Acessado em 04/08/2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

______. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISSN 18089097

______. **Pedagogia do Oprimido.** 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo – teoria e história.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANT, Immanuel. **O que é Esclarecimento?** Trad. Luiz Paulo Rouanet. Dez. 1783. Disponível em: http://ensinarfilosofia.com.br/_pdfs/e_livros/47.pdf. Acessado em 24/08/2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy. Toward a Radical Democratic Politics.** London: Verso, 1985.

LACLAU, Ernesto. Más allá de la emancipación. In: **Emancipación y diferencia.** Buenos Aires: Ariel, 1996.

_______. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **CEDLA,** n.º 29. 1983.

______. Poder y representación. In: **Emancipación y diferencia.** Buenos Aires: Ariel, 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas Curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação.** Nº 26. Rio de Janeiro: Dez. 2004.

_______. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras,** v. 5, n.º 2, pp. 50-64, Jul-Dez, 2005.

______. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008. 184 p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras,** vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**. Nº 20, p. 135-145. Curitiba: Jun. 2003.

______. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

______. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, p. 249-258. São Leopoldo-RS: Set/Dez. 2007.

MOUFFE, Chantal. Democracia e a questão do pluralismo. **Revista Política & Sociedade.** Nº 3. Florianópolis: Out. 2003.

OLIVEIRA, Ozerina V.; DESTRO, Denise S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, p. 140-150. jan./fev/mar./abr. 2005.

______, Ozerina V. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n.º 33, jan-abr. 2008, p. 13-24. EdUFMT, 2008. Disponível em: http://www.ie.ufmt.br/revista/conteudo_33.htm Acessado em 03/09/2011.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DESCOMPASSO ENTRE O DISCURSO DO USO PEDAGÓGICO DE FILME NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA[42]

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina [43]

Resumo

Este artigo reflete sobre o descompasso entre o discurso do uso pedagógico de filme na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a produção acadêmica brasileira. Do ponto de vista metodológico, destacam-se, inicialmente, alguns enunciados epistemológicos e jurídicos vinculados à temática central do trabalho; em seguida, apresenta-se o resultado do levantamento das produções acadêmicas brasileiras sobre o tema com o objetivo de mapear estudos ligados, direto ou indiretamente, a esta temática. Para tanto, toma-se como objeto de análise três periódicos da área de Educação, a saber: "Revista Brasileira de Educação", "Revista Educação & Sociedade" e "Revista Educação & Pesquisa", bem como os trabalhos disponibilizados no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1887 a 2010.

Palavras chave: Uso pedagógico de filme. Educação de Jovens e Adultos. Produção acadêmica brasileira.

GAP BETWEEN THE DISCOURSE OF PEDAGOGICAL USE FILM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND THE BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION

Abstract

This article reflects about the gap between the discourse of pedagogical use of film in Youth and Adult Education and the brazilian academic production. From the methodological point of view, stand out, initially, some statements related to epistemological and legal central theme of the work; then, presents the results of the survey of the brazilian academic production about the subject with the goal of mapping studies related, directly or indirectly to this theme. Becomes the object of analysis three journals on Education, namely: "Brazilian Magazine of Education", "Education and Society Magazine" and "Education & Research Magazine" as well as the work available in the database of dissertations and theses coordination of "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" (CAPES) in the period 1887 to 2010.

Keywords: Pedagogical use of film. Youth and adult Education. Brazilian academic production.

[42] Este texto é parte da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação do professor Dr. Erenildo João Carlos.

[43] Pedagoga pela UFPB e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Atualmente é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: evelynfaheina@gmail.com

O uso pedagógico do filme na EJA: enunciados epistemológicos e jurídicos

Desde o século XIX, com o surgimento das primeiras imagens técnicas, abriram-se espaço para a difusão de imagens e sons como parâmetro, mediação e sistematização do conhecimento. Na virada do Século XIX para o Século XX, com o aparecimento de estudos oriundos do campo da Psicanálise, da Antropologia, da Semiótica e da Educação, focando sua atenção na imagem técnica, e com o desenvolvimento dos meios de comunicação, especialmente as tecnologias de registro de imagens, como a fotografia e o cinema, por exemplo, expandiram-se ainda mais o estudo sistemático das imagens (COSTA, 2005).

No centro desses estudos, as imagens veiculadas através dos meios de comunicação de massa, como a televisão, o cinema, o jornal e a internet, são reconhecidas como dispositivos que disseminam informações, conhecimentos, valores e crenças, que incidem diretamente sobre a formação da consciência e da conduta dos indivíduos. Considera-se também que estes meios imagéticos são exemplos indiscutíveis da presença do mundo representado pela imagem, o que exige de nós uma reflexão permanente no que diz respeito às mensagens que são veiculadas mediante essas representações imagéticas (CARLOS, 2008, 2010).

A respeito disso e, mais especificamente, sobre a imagem cinematográfica, Duarte (2002, p. 18 - 19) afirma que “o homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento [...]”. Para ela,

> Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez seja irremediavelmente marcada pelo o contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas. Por mais que estejamos intelectualmente informados a respeito de como se passaram os chamados “fatos históricos”, John Wayne enfrentando índios nas planícies do oeste americano, Mel Gibson lutando contra os ingleses pela independência na Escócia, Tom Hanks comandando o desembarque de mariners no Dia D, Stallone em selvas vietnamitas e tantas outras cenas “históricas” teimam em ocupar nosso imaginário, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos.

Nessa perspectiva, o cinema se apresenta como “portas de acesso a conhecimentos e informações” (DUARTE, 2002, p. 89), razão pela qual é inaceitável alguém pensar que o cinema não nos “diz nada”, no sentido epistêmico do termo, pois ver ou “ler” filmes constitui isto sim: uma ação que mobiliza a produção de saberes, para além da emoção e do divertimento.

ISSN 18089097

Não obstante esta compreensão, o fato é que, na maioria das vezes, os filmes aparecem nas práticas educativas como recursos de entretenimento ou com o objetivo de ilustrar o conteúdo estudado. Educadores inferem certos estereótipos à cinematografia na tentativa de enquadrá-los na discussão de conteúdos específicos. Nessa perspectiva, a prática educativa é orientada pelo conteúdo estudado, levando-os a fazerem o uso corrente de expressões como: "esse filme serve para discutir tal assunto", "podemos trabalhar tal conteúdo a partir desse filme" ou, ainda, "tal filme pode ser utilizado na disciplina de história ou de ciências" e assim por diante. Porém, Duarte (2002, p. 95) argumenta:

> Filmes não são decalques ou ilustrações para "acloparmos" aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam.

No entanto, parece ocorrer uma espécie de resistência entre os educadores no sentido de assumir o cinema como recurso pedagógico. Possivelmente pelo fato de a escrita ser considerada um paradigma dominante nos processos sociais educativos, fazendo com que os educadores resistam à interferência de outros tipos de linguagens nesses processos. Outra possibilidade é a existência de uma crença entre os educadores de que os produtos audiovisuais, como o cinema e a televisão, por exemplo, atuam de modo negativo na formação dos leitores, contribuindo, desse modo, para a formação do desinteresse em propor atividades pedagógicas assentadas na linguagem audiovisual (DUARTE, 2002).

Sabe-se, entretanto, que o cinema constitui um processo de socialização que mobiliza saberes e conhecimentos, o que permite concluir que o ato de mobilizar saberes não é uma tarefa exclusiva da educação, mas é também do cinema. Em razão disso, pode-se afirmar que, como instância social, o cinema não se opõe ao educacional; pelo contrário, tornam-se grandes aliados no processo de produção, apropriação e disseminação do conhecimento.

Sendo assim, a meu ver, uma estratégia metodológica que inclua filmes deve considerar pelo menos três pressupostos básicos. Em primeiro lugar, o educador precisa ter clareza das peculiaridades da linguagem cinematográfica, entendendo, assim, que o cinema possui características próprias que o distingue de outros tipos de linguagens; em segundo lugar, deve reconhecer o filme como recurso capaz de mobilizar, organizar e mediar saberes; e, em terceiro lugar, deve conceber o filme como dispositivo que estimula e facilita a apropriação do

conhecimento escolar pelos estudantes e não como um mero recurso de entretenimento (FAHEINA, 2010).

Ao apresentar tais pressupostos, ratificamos que minha intenção é de apenas revelar alguns aspectos que consideramos indispensáveis no desenvolvimento da atividade educativa com o uso de filmes; como uma maneira de “se pôr a caminho” e não no sentido de afirmar que outros pressupostos inexistam, pois sabemos que vários autores já se têm “colocado” à disposição para refletir a questão. Para Duarte (2002, p. 91), por exemplo, “é preciso ver o filme [...], recolher informações sobre ele e sobre outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção”. Com isso, a atividade ganha um caráter pedagógico, cujas ações são intencionais, deliberadas e sistematizadas.

Convém lembrar que o debate acerca do uso pedagógico de filmes na educação não se limita à discussão teórica e às práticas educativas centradas na utilização desse recurso; ele ganha asas, alinhando-se ao debate jurídico, conforme podemos observar no Artigo 5º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 11) que diz:

> O egresso do curso de graduação em Pedagogia deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

E nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Artigo 2º, inciso VII, da Resolução CNE/CP/ nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, que ratifica “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” – o que inclui, nessa perspectiva, o cinema – como uma competência do educador.

Outro ordenamento jurídico que reflete essa questão é o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 17) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que diz:

> Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização [...] [pois] a EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.

Ou ainda, como é possível observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (BRASIL, 1997, p. 46) que reflete e propõe para os ciclos I e II o "reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagem: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática e eletrografia".

Com base nessa argumentação, observa-se que o uso pedagógico da imagem (fílmica, televisiva, etc.) tem se apresentado como um dos pontos da rede formativa do educador e, em particular, do educador da EJA, conforme aponta este último documento, o que tem exigido das instituições formadoras, a exemplo das universidades, um posicionamento contundente e reflexivo no que tange a formação de um educador comprometido em desenvolver nos espaços escolares práticas que remetam ao uso desses recursos.

Análise da produção acadêmica sobre o uso pedagógico de filme na EJA

Apesar da relevância que ocupa a temática no debate teórico-prático e jurídico-educacional, verifiquei que o tema "O uso pedagógico de filme na Educação de jovens e adultos" tem sido pouco investigado pela comunidade científica. Assim, com o intuito de conhecer os estudos ligados, direto ou indiretamente, a esta temática, tomei como objeto de análise três periódicos da área de Educação, a saber: "Revista Brasileira de Educação", "Revista Educação & Sociedade" e "Revista Educação & Pesquisa" [44] bem como os trabalhos disponibilizados no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1987 a 2010. Optei analisar os trabalhos desse período em virtude das facilidades de acesso às fontes necessárias para a realização deste trabalho.

Para fazer o levantamento das publicações nos referidos periódicos delimitei a busca a partir das seguintes palavras chave: "educação de jovens e adultos e filme" e "educação de jovens e adultos e cinema", entretanto, não encontrei nenhuma publicação que estivesse relacionada às temáticas.

Ao acessar o site da CAPES, percebi que o mesmo possui um banco de teses e dissertações, onde são apresentados os resumos das produções defendidas desde 1987. Observei, ainda, que a pesquisa das produções acadêmicas poderia ocorrer de três maneiras

[44] Estes periódicos foram avaliados pela CAPES com qualis A, no último triênio (2007-2010).

distintas: 1) informando o nome do autor do trabalho investigado; 2) informando o nome do assunto ou, ainda, 3) informando o nome da instituição na qual o trabalho se encontra. Diante dessas três possibilidades, escolhi a segunda por não ter, no momento, informações relativas aos nomes dos autores ou das instituições nas quais os trabalhos estão "depositados". Com isso, comecei o levantamento dos trabalhos, informando o nome do assunto de interesse, a saber: "educação de jovens e adultos e filme" e "educação de jovens e adultos e cinema".

Entre 1987 e 2010, foram encontradas 13 dissertações, sendo que 08 tratam do assunto "educação de jovens e adultos e filme" e 05 do tema "educação de jovens e adultos e cinema". Quando distribuídas por ano, percebe-se que as temáticas não são contempladas entre 1987 e 1996 (Ver Tabela 1 no final do texto).

Do universo de 13 dissertações, 09 abordam exclusiva e diretamente a relação entre EJA e cinema/filme, ao passo que 04 tratam a temática no contexto de outras discussões. Entre os trabalhos que abordam exclusivamente os temas investigados, observam-se três tendências de estudo: a) uso pedagógico de filme na EJA, num total de 04 dissertações; b) análise de filmes na EJA, com 02 trabalhos; e c) produção de vídeos/filmes, com 03 dissertações.

A predominância do tema "uso pedagógico de filme na EJA", dentre os trabalhos encontrados, indica, preliminarmente, a relevância que ocupa o cinema no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na referida modalidade de ensino. A análise e a produção de vídeos/filmes, também recorrentes nos trabalhos analisados, indicam considerável preocupação com o papel do cinema na sociedade contemporânea, não o limitando aos domínios do espetáculo e da diversão, mas concebendo-o como objeto de estudo. Essa discussão se insere no horizonte do que Duarte (2002, p. 97) entende como reconhecimento da importância social do cinema nas pesquisas desenvolvidas na área de educação:

> A riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquistam cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como campo de estudos.

De modo geral, os trabalhos de dissertações encontrados no site da CAPES, embora pouco expressivo do ponto de vista numérico, ratificam o cinema como uma fonte de conhecimento e estratégia pedagógica.

A dissertação de Reinaldo Vicentini Júnior (2002), por exemplo, aponta o filme tanto como fonte de conhecimento quanto de estratégia pedagógica para o ensino da disciplina de

história na modalidade EJA. Conclui que o cinema possui um elemento sensível que facilita o diálogo entre os estudantes e a imagem cinematográfica.

Maria Lúcia Gomes da Silva (2010), por sua vez, reflete sobre o uso pedagógico da imagem, o que inclui não apenas a imagem cinematográfica, mas outras formas imagéticas como as disseminadas pela televisão, revistas, jornais, outdoor, computador, etc.. Segundo ela, as imagens ocupam centralidade na sociedade contemporânea. Por esta razão é imprescindível seu uso na escola, uma vez que elas fazem parte do cotidiano dos estudantes e possibilita apreensão de uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica.

Outro trabalho encontrado foi a dissertação de Maria Madalena Torres (2005), que buscou investigar a recepção dos alfabetizandos à linguagem audiovisual. Sua questão central se detinha em compreender como o cinema pode ajudar a construir as memórias da vida e como o educador, nesse contexto, impulsiona a construção do conhecimento no trabalho com o audiovisual.

A dissertação de Fernanda Borges Neto (2006) buscou conhecer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia com estudantes da EJA, do ensino fundamental, e se debruçou em uma pesquisa bibliográfica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, enfocando a pedagogia de Paulo Freire e o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar, cujo processo de pesquisa se desenvolveu em duas turmas da EJA da Escola Municipal de Uberlândia, Minas gerais, sendo uma da 6ª série (3º ciclo) e a outra da 8ª série (4º ciclo). Ao término da pesquisa, Borges Neto conclui que: 1) o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas refletem a “incapacidade” e a “ineficiência” das políticas públicas educacionais; 2) o ensino de geografia deve ser pautado na realidade do educando, segundo a visão freireana; 3) a formação inicial e continuada do professor, especialmente o de geografia deve contemplar as particularidades e necessidades da modalidade de educação de jovens e adultos; 4) a prática de ensino do professor de Geografia deve ser fomentada por uma metodologia diferenciada, com o uso de filmes e vídeos, por exemplo, haja vista a construção do conhecimento geográfico na sala de aula.

Posto isto, Borges Neto (2006) ressalta que o uso pedagógico de filmes e/ou vídeos nas aulas de geografia com os estudantes da EJA favorece possíveis conexões entre o conteúdo geográfico, ensinado na escola, e o saber que os estudantes adquirem ao longo de suas experiências de vida. Por fim, ressalta que o uso de filmes na sala de aula é visto não apenas como material didático, mas como uma alternativa de melhorar o enfrentamento das

ISSN 18089097

dificuldades de aprendizagem do aluno, especialmente quando se leva em consideração o reduzido tempo escolar que esses sujeitos possuem.

Ao término do levantamento das dissertações, iniciei o mesmo procedimento com os trabalhos de teses disponibilizados no site da CAPES. O período e o procedimento de investigação foram os mesmos adotados no estudo das dissertações.

No total, foram encontradas 05 teses, sendo que 02 tratam do assunto “educação de jovens e adultos e filme” e 03 do tema “educação de jovens e adultos e cinema” (Ver Tabela 2 no final do texto). Quando distribuídas por ano percebi que as temáticas não são contempladas entre 1987 e 1996, fato que se assemelha à distribuição de dissertações por ano, conforme dados divulgados na Tabela 1.

Do universo de 05 teses, 02 abordam exclusiva e diretamente a relação entre EJA e cinema/filme, ao passo que 03 tratam a temática no contexto de outras discussões. Entre os trabalhos que abordam exclusivamente os temas investigados, observa-se a predominância de estudo na análise de filmes.

Ao ler, cuidadosamente, o resumo de cada produção, percebi que das 05 teses encontradas, nenhuma se insere no campo da educação de jovens e adultos, nem considera o debate acerca do uso pedagógico do filme nessa modalidade de ensino, o que indica que o número de produções encontradas é decrescido para um percentual nulo de publicações.

Considerações finais

Nesta comunicação apresentei alguns enunciados epistemológicos e jurídicos que corroboram a possibilidade do uso pedagógico de filmes na EJA. Ressaltei que o cinema constitui um processo de socialização que mobiliza saberes e conhecimentos, para além do divertimento e da emoção, o que permite concluir que o ato de mobilizar saberes não é uma tarefa exclusiva da educação, mas é também do cinema. Em razão disso, afirma-se que, como instância social, o cinema não se opõe ao educacional; pelo contrário, tornam-se grandes aliados no processo de produção, apropriação e disseminação do conhecimento.

Ao fazer o levantamento das publicações nos referidos periódicos e no banco de dissertações e teses da CAPES analisamos a repercussão das pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico envolvendo a problemática do uso pedagógico de filmes na EJA. Este procedimento permitiu compreender que os estudos centrados nessa temática ainda são muito restritos do ponto de vista numérico, sendo pouco investigada pela comunidade

científica. Constatou-se também que a maioria das produções se enquadra no estudo sobre o uso pedagógico de filmes na educação infantil ou na análise estética de materiais audiovisuais, indicando que a pesquisa que tenho desenvolvido no âmbito acadêmico responde aos critérios de originalidade da investigação científica.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção I, p. 11.

______. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção I, p.18.

______. Congresso. Senado. Parecer CNE/CEB 11/2000 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção I, p. 18.

______. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção I, p. 31.

______. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

______. **Educação e Visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

______. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **O uso de filme como estratégia mediadora da prática docente na educação de jovens e adultos**. 2010. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BORGES NETO, Fernanda. **A geografia escolar do aluno da EJA**: caminhos para uma prática de ensino. 166f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

TORRES, Maria Madalena. **Cinema – a língua da realidade – na alfabetização de jovens e adultos**. 145f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

VICENTINI, Reinaldo. **O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos. Mediado pelo professor de História**. 2002. 107f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2002.

SILVA, Maria Lúcia Gomes da. **O uso da imagem na prática pedagógica do educador de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa – PB**. 160f. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2010.

Tabela 1 - Distribuição de dissertações da CAPES por ano.

ANO	TRABALHOS “Educação de Jovens e Adultos e Filme”	TRABALHOS “Educação de Jovens e Adultos e Cinema”
1987 – 1991	-	-
1992 – 1996	-	-
1997 - 2001	03	-
2002 – 2006	02	03
2007 – 2010	03	02
Total	08	05

Fonte: Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Tabela 2 - Distribuição de teses da CAPES por ano.

ANO	TRABALHOS "Educação de Jovens e Adultos e filme"	TRABALHOS "Educação de Jovens e Adultos e cinema"
1987 – 1991	-	-
1992 – 1996	-	-
1997 - 2001	-	01
2002 – 2006	-	01
2007 – 2010	02	01
Total	02	03

Fonte: Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A URDIDURA POLÍTICA DO CURRÍCULO PRATICADO NO COTIDIANO DA EJA

Francisco Canindé da Silva[45]
Rosa Aparecida Pinheiro[46]

Este trabalho apresenta análise reflexiva de uma investigação realizada na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim-CEPA, no município de Assú/RN, e tem por objetivo estudar as relações existentes entre o currículo regulamentado e o praticado no cotidiano da EJA. A pesquisa é parte do texto de dissertação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Para o alcance de nossos propósitos, adotamos a metodologia qualitativa, utilizando procedimentos da observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, buscamos nas perspectivas teóricas da complexidade e do cotidiano nossas bases epistemológicas, a fim de melhor analisarmos as urdiduras políticas e pedagógicas presentes nos saberes/fazeres curriculares das professoras da EJA no referido contexto escolar. Como resultado, percebemos que as práticas desenvolvidas pelas professoras estão balizadas por concepções científicas tecnicistas de orientação política reprodutivistas, coexistindo uma ideologia oculta nos parâmetros

[45] Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão/Assu/RN. Aluno do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo.
[46] Professora Titular do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo.

regulamentadores oficiais. Como proposição reflexiva, encontramos no PPP da escola e no processo de formação das professoras, outras possíveis urdiduras de intervenção curricular, que supomos emancipatória e transformadora.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano. EJA.

THE POLITICAL WARP PRACTICES IN DAILY CURRICULUM OF EJA

This paper presents a reflective analysis of research done into the curriculum practiced in everyday adult education (EJA) in School Educational Center Dr. Pedro Amorim-CEPA, in the city of Assu/RN, and aims to study the relationship between the regulated curriculum and practiced in the daily life of this type of education. The research is part of the text of dissertation of the Master's Degree, the line of research teaching practices and curriculum of the Graduate program in Education UFRN. To achieve our purpose we adopted a qualitative methodology, using procedures of participant observation, documentary analysis and semi-structured interviews. In this sense, we seek the theoretical perspectives and the complexity of our everyday epistemological basis in order to better analyze the warps in the present political and pedagogical knowing/doing curriculum for teachers of adult education in that school context. As a result, we find that the practices developed by teachers are constrained by conceptions of scientific, technical policy guidance reproductivist, coexisting in an ideology hidden parameters regulatory official. As reflexive proposition, we find in the PPP (Political Pedagogical Plan) of the school and in the process of traing of teachers, other possible curriculum intervention that warps assume emancipatory and transformative.

Key words: Curriculum. Everyday.EJA.

01. Considerações Iniciais

O currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um campo fértil de urdiduras políticas que se manifestam através dos saberes/fazeres dos praticantes. Perceber esses "nós" não é tarefa simples, nem muito menos fácil de entender e pensar uma intervenção, especialmente porque é dada a essa prática pedagógica um caráter didático instrumentalizador, (CANDAU, 1993) inibindo o político enquanto impulsionador dessa realidade. É nessa perspectiva que estamos propondo este texto, ou seja, apresentar como o currículo articula o aspecto político ao pedagógico no cotidiano dessa modalidade de ensino, em face da complexidade das relações estabelecidas entre a regulação monocultural, linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização e no mesmo contexto da emancipação que taticamente vai-se sendo tecida.

A análise empreendida recai sobre o currículo pensado e o praticado pelas professoras da Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim - CEPA, no município de Assú/RN, através do Projeto Político Pedagógico (PPP), de falas coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas, bem como da observação participante, acerca do cotidiano pensado,

organizado e praticado na Educação de Jovens e Adultos no campo do currículo enquanto âmbito de referência e proposição política.

Entendemos, por essa perspectiva do currículo praticado, e por admitirmo-nos cotidianistas, que toda ação desenvolvida pelas professoras se constitui consciente e/ou inconscientemente ato político, que não significa *a priori* politizador, mas que seu significante implica sempre uma mobilização nessa direção, especialmente para os acadêmicos pesquisadores, ou os próprios praticantes que se descobrem investigadores de seus fazeres, quando são mobilizados a pensar sobre as experiências vivenciadas e a partir delas refletir. Assim, acreditamos que o ato político no currículo só será possível mediatizado por um processo reflexivo permanente dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica cotidiana.

Nesse contexto discursivo, podemos pensar o currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos a partir de algumas de suas conectividades e percebê-las enquanto urdiduras políticas passíveis de reflexão, confronto e construção de novos e diferentes saberes e/ou revalidação de saberes que mesmo não sendo inovadores podem ser espaços de uma formação com qualidade para o desenvolvimento de um trabalho significativo nessa modalidade de ensino. Nossa intenção não é propor soluções, mas investir reflexiva e significativamente na construção de possibilidades de leitura da realidade curricular da EJA, acrescentado principalmente de uma urdidura que denominamos em nosso trabalho de "poder", que emana da relação saberes/fazeres.

02. As relações interdependentes entre os saberes/fazeres curriculares: tessituras e urdiduras políticas.

É necessariamente no plano prático que se manifestam as relações dos saberes/fazeres dos professores. Em seu cotidiano pedagógico, podemos perceber o que organiza suas escolhas e consequentemente suas ações. Contudo, é preciso compreendê-lo além de sua superficialidade e mergulhar nos fundamentos que conduzem a sua operacionalização para melhor entender e nele intervir. Esse momento de ver por dentro, de dentro e para dentro constitui-se num ato crítico que é, no nosso pensar, uma urdidura política, talvez a mais relevante porque nos coloca de frente com as reais situações que vêm tecendo a realidade pedagógica cotidiana.

Em nossa pesquisa de mestrado, junto a 04 (quatro) professoras da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola do município de Assú/RN, pudemos constatar que as urdiduras políticas são tecidas em função de algumas padronagens (PINHEIRO, 2010), dentre

ISSN 18089097

as quais citamos: a padronagem prescritiva do currículo, regulamentada por uma legislação nacional e outra estadual; a padronagem do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que se articula de fora para dentro, enquanto dispositivo exigido pela entidade mantenedora, mesmo reconhecendo que sua construção ocorre com a participação dos segmentos representativos da escola, inclusive os professores; e, a padronagem da formação inicial dos professores que exercem suas práticas tendo como base fundamental as experiências vividas nos cursos de licenciatura e no engessamento dos planejamentos didáticos, realizados cronologicamente pela gestão da escola.

Todas essas padronagens terminam por definir a proposição e a prática curricular na EJA. Mas nem tudo é impossibilidade nessa tessitura, pois, as ausências percebidas por ocasião de nossa investigação, permitiram-nos ver além dessas padronagens outras urdiduras, especialmente no que se refere a algumas iniciativas metodológicas dos professores e também do próprio grupo de alunos/as da EJA. A discussão mediatizada pelas acontescências no/do/com o cotidiano na escola e mais precisamente em sala de aula, conduzem os praticantes do currículo a elaborarem circunstancialmente outras formas de interação e intervenção, o que é para nós uma tática, ou urdidura política que se faz acontecer em função da emergência situacional. Todavia, antes de adentrarmos nessas especificidades, faremos uma reflexão em torno das padronagens já citadas anteriormente.

2.1.A padronagem prescritiva do currículo

A estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos nesta escola/campo da pesquisa tem amparo legal nos artigos 26, 27,32 e 33 da Lei Nº 9.394/96, e nas Resoluções Nº 01/2000, do Conselho Nacional de Educação, e a 01/2007, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Esses documentos oficiais, mesmo estando presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos, são pouco conhecidos e estudados pelos professores, especialmente no que se refere às funções reparadora, equalizadora e qualificadora, contida no Parecer nº 11/2000 do Ministério da Educação. Já no que tange a organização curricular das Diretrizes Orientadoras para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, não há uma reflexão acerca do documento, que por sua vez se estrutura por matriz de competências e habilidades, por área de conhecimento disciplinar. O documento existe, mas não norteia o *saberfazer* dos professores.

É tido somente enquanto parâmetro legal de organização da matriz curricular que indica a carga horária anual, semanal por períodos e fases, além de prescrever quantitativamente os minutos de aula, intervalo e outras situações formais da prática educativa escolar nessa modalidade de ensino.

O que é notório nesse contexto é a ausência da capacidade de resistência (APPLE, 2006) das professoras àquilo que está hegemonicamente legitimado, através dos arranjos burocráticos presentes na escola que, dito de outra forma, materializa uma intenção oculta e pretensiosa de um modelo econômico e político vigente. Como a escola é um espaço fecundo de formação de identidades e é mantida financeiramente pelo Estado, que congrega, por sua, vez esses modelos econômicos e políticos, torna-se nesse emaranhado o espaço legitimador de tais ideologias, cabendo às professoras, por último, a capacidade de crítica, resistência e luta pela transformação dessa realidade.

Essa padronagem demonstra uma força política urdida de cima para baixo, de fora para dentro, inibindo a construção coletiva de uma proposta pedagógica com identidade própria do grupo que considere seus desejos e necessidades reais. O currículo é praticado no cotidiano, pelo menos no plano formal, sob a força de um modelo homogêneo e hegemônico, produzindo algumas mazelas aos seus praticantes, tais como: evasão, repetência e rivalidades entre os "quereres" dos/as alunos/as, advindos de suas experiências cotidianas e o prescrito. Mas, ao mesmo tempo, permite que esse currículo praticado, em uso, versado, produza outras circunstâncias de aprendizagem, pois o lugar onde é vivenciado, ganha contornos identitários dos sujeitos praticantes.

2.2. Padronagem do Projeto Político Pedagógico

No que se refere a essa urdidura, nosso entendimento tem como ponto de partida que o texto escrito no PPP é resultado de um conjunto de reflexões e ações discursivas dos professores, gestores e comunidade escolar e, por isso mesmo, estamos analisando de forma reflexiva e interpretativa esse pensar materializado na escrita, que serve de base à prática cotidiana na escola.

Observando atentamente a produção textual do PPP da escola/campo de investigação e, em consonância com nossas categorias conceituais de análise da pesquisa sobre currículo praticado no cotidiano da EJA, que são: saberes culturais, saberes sociais e saberes escolares do cotidiano, priorizamos como pontos relacionais de reflexão no referido projeto as concepções de homem, sociedade e educação, bem como o tipo de escola que temos e que

desejamos construir. Já no que concernem as diretrizes pedagógicas, analisaremos os seguintes eixos: planejamento, metodologia, formas de avaliação, formação de professores e relações sociais na escola.

Iniciamos nossa análise partindo das concepções de homem, sociedade e educação adotadas no PPP:

Homem:

> Ser social que estar (sic) em permanente conflito e por isso mesmo elabora e transforma sua realidade por meio do trabalho e da cultura.

Sociedade:

> Grupo de sujeitos que se organizam em função de suas necessidades, elaborando normas e regras sociais a fim de conviver em harmonia num espaço burilado de muitas opiniões.

Educação:

> Artefato cultural criado pelo homem através de suas relações sociais, que dá sentido a vida de todos. [...] a educação pode ser formal e informal [...].

Quando fizemos a leitura desse tópico do PPP observamos que os professores apenas estavam tentando, no fundo, incorporar elementos de um discurso que percebem como necessário, mas permanecem limitados ao que sabem e podem – devido a constrangimentos de toda sorte. O texto aparece mais como proposição do que propriamente um diagnóstico da realidade. Essa leitura também nos conduz a ideia de que na escola há um desejo eminente de igualdade, qualidade e valorização a diversidade cultural, aspectos que consideramos relevantes e imprescindíveis na construção de uma proposta curricular emancipatória. Nessa definição de homem, sociedade e educação, os sujeitos envolvidos na construção do PPP demonstram preocupação com o destino da humanidade na sociedade e indicam como caminho a educação formal. A formação do conceito é generalizante, mas não se distancia da especificidade vivida pelos sujeitos.

Acreditamos que essa perspectiva adotada no PPP da escola se constitui num primeiro passo para o exercício democratizante do ensino e aprendizagem, e pode se constituir uma referência quando da definição dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos na prática cotidiana de sala de aula. Supomos que esses ideais devam se materializar no momento de planejamento dos professores, bem como no seu fazer docente.

Na continuidade do trabalho, analisamos o “tipo de escola que temos” e o “tipo de escola que queremos”. As proposições escritas no PPP são as seguintes:

ISSN 18089097

Tipo de Escola que temos:

Espaço disponível que atende as principais necessidades da escola;
Uma excelente quadra poliesportiva coberta;
Demanda suficiente para o funcionamento da escola;
Profissionais qualificados para sala de aula, e atividades técnicas-pedagógicas;
Recursos Federais repassados pelo FNDE, através do PDDE e do PDE;
Presença dos pais na escola, em especial os da educação infantil;
Compromisso com a educação e o saber dos alunos;
Busca permanente pela melhoria da qualidade da Escola;
Área disponível para reforma e construção;
Carência de pessoal qualificado na área de informática para os serviços de secretaria;
Deficiência nos aspectos ligados a segurança do patrimônio da Escola;
Falta de funcionário na área de vigilância;
Clientela com elevado índice de pobreza, refletindo no comportamento e permanência na escola;
Espaços não adaptados para convivência infantil;
Necessidades urgentes de reforma na estrutura física:
Melhorias dos banheiros e sanitários;
Cozinha;
Salas da creche.
Construção de passarelas adaptadas aos portadores de necessidades especiais;
Proteção para as laterais da quadra de esportes;
Aquisição de um bebedouro elétrico industrial pra os alunos;
Grades de segurança nas portas da cozinha, sala de multimídia, biblioteca e bebedouro;
Construção de um refeitório/ ou área coberta para distribuição da merenda escolar;
Aquisição de um poço para o abastecimento de água na escola.

A realidade detectada pelos professores, quando da construção do PPP, está mais relacionada às questões de ordem estrutural e física, apesar de mencionarem de maneira muito formal o compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, especialmente os da Educação Infantil. A EJA não se constitui (talvez pela ausência de proposições políticas sérias) prioridade para a escola, mesmo quando conferimos, pela matrícula e história, que o trabalho com essa modalidade é frequente. Estamos concluindo nesse caso que as visões de educação se reduzem a uma formalidade de escolarização que não

tem preocupação com os sujeitos usuários desse serviço público, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

O projeto que deveria ser um momento democrático, onde os diversos e diferentes sujeitos tivessem voz e vez, converte-se em um espaço em que esses são mais uma vez silenciados no percurso. É evidente o pouco caso com essas pessoas adultas em processo de escolarização. Isso também demonstra que é um reflexo da política e das intenções pedagógicas que a essa modalidade seja dispensada enquanto política pública de governo.

Se um projeto educativo de escola não considera em sua totalidade a presença desses sujeitos e suas redes de complexidades, tem necessariamente que rever sua posição política, afinal um projeto Político Pedagógico é:

> [...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p.13)

A Escola em questão deixa clara a sua não intencionalidade com a Educação de Jovens e Adultos é, portanto, antidialógica no seu fazer político pedagógico. Se a escola não tem essa concepção, algo de errado aconteceu no processo de elaboração/construção do PPP. A coletividade, a participação, a autonomia, aspectos importantes do projeto não fizeram parte da dinâmica de construção.

Nesse sentido, os alunos e alunas da EJA são membros efetivos nessa relação, também tem identidade própria construída na luta cotidiana, e procuram na escola a força para exercer seu poder de cidadão.

Em consonância com essas observações, analisamos no documento referência o eixo "a escola que queremos", e as proposições descritas ficaram assim definidas:

A escola que queremos:

> O aproveitamento do espaço físico com adaptação da érea para a Educação Infantil: jardinagem, parque, etc;
> Pais e responsáveis mais presentes no acompanhamento dos seus filhos;
> Formação continuada para professores e funcionários;
> Professores e funcionários comprometidos com a qualidade da Escola;
> Que todos que trabalhem valorizem as funções que desempenham;

> Uma Escola atualizada, aberta as mudanças, comprometida com a causa pública;
> Uma Escola inclusiva que respeite as diferenças.

Mais uma vez percebemos que a promessa de uma escola que se deseja para EJA não se encontra presente nas proposições definidas. A concepção de educação escolar restringe-se a Educação Infantil e Ensino Fundamental regular. Essa visão é determinista e reducionista, pois não entende os adultos enquanto sujeitos que também aprendem e se desenvolvem. A escola tem um funcionamento exclusivista e nega à existência de um grupo que, sentindo-se muito inacabado do ponto de vista da escolarização, tem nesse espaço uma possibilidade de mudança. Podemos concluir que essa atitude é periférica e preconceituosa. Esses homens e mulheres são sujeitos de cultura, identidade e trajetórias próprias e, diga-se de passagem, com uma vasta riqueza de experiências, que deveriam ser consideradas nas discussões e proposições do PPP. Muitos deles são pais, mães que necessitam desse processo de escolarização para poder acompanhar melhor seus filhos nas atividades da escola e, em outros casos, para dar conta de se posicionarem melhor no mercado de trabalho e garantirem aos filhos melhores condições de vida. Negar num PPP a identidade dos alunos e alunas jovens e adultos é segregá-los dos seus direitos e deveres.

Nas "Diretrizes Pedagógicas" estabelecidas no PPP da referida escola, a realidade do planejamento, metodologia, formas de avaliar, formação de professores e as relações sociais, também não há uma reflexão específica a esta modalidade.

O texto pensando está assim descrito:

Planejamento:

> O planejamento está presente em nossas vidas, precisamos dele para que nossa ação pessoal e profissional não caia em atropelos e desequilíbrios.
> A vida escolar não pode jamais excluir seu período de planejamento. Assim acreditando, desejamos um planejamento flexível e adequado as reais possibilidades da nossa comunidade. Esse terá que ter abrangência, estudos coletivos e orientação pedagógica qualificada e poderá ser realizado quinzenalmente, ou quando houver necessidade em caráter de urgência.
> O planejamento, com vistas à consecução dos objetivos educacionais, deverá ser feito com base na realidade do educando.
> A formação e a coesão do grupo será fundamental para a implementação da pedagogia e da tendência pedagógica assumida pela escola. Assim, será possível garantir a unidade de ação – pedagógica da escola."

ISSN 18089097

Metodologia:

> Precisamos proporcionar aos nossos educandos uma metodologia inovadora que leve à aprendizagem de fato, utilizando recursos viáveis que atenda a necessidade de professores e discentes. Dessa forma exporíamos uma prática estruturada sob áreas de estudo de maneira coordenada, mas que possamos trabalhar ecleticamente não só linha de pensamento, acreditando ser, o ser humano, um ser múltiplo com capacidade para assimilar uma diversidade de aprendizados.

Formas de Avaliar:

> A principal prática avaliativa, a mais importante no processo de planejamento, é a responsabilidade compartilhada onde há comprometimento, fazendo com que o trabalho se torne mais atraente e mais receptivo na escola.

Relações Sociais na escola:

> A escola encaminhará seus trabalhos para um processo de Co-gestão onde as decisões serão tomadas pelos colegiados com representantes dos diversos segmentos e da comunidade. Apostará na construção de relações sociais democráticas e participativas dentro do contexto escolar, a partir da construção do projeto-pedagógico introjectando a Cultura Coletiva em todos os seus processos, principalmente quando estes se voltam para o sucesso do ensino e da aprendizagem.
> Todo o relacionamento pessoal e profissional será permeado pelos valores que definiu coletivamente, apostando na visão de futuro e na missão que deverá cumprir perante a sua comunidade.

Todas as diretrizes definidas aparecem mais como uma construção teórica, sem muita relação dialógica com a realidade dos alunos/as, sejam eles crianças, jovens e ou adultos. Essa afirmação decorre da leitura completa do documento, pois esse não apresenta nem um anexo com o processo de elaboração, inclusive as falas dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que o PPP apresenta-se mais como uma proforma do que propriamente resultante de uma reflexão democrática. O contexto de sua elaboração indica mais uma obrigatoriedade do que realmente uma tomada decisão baseada numa gestão coletiva.

O PPP da Escola não é por essa perspectiva uma referência de construção curricular para a EJA, haja vista, não dispor em sua estrutura documental de princípios, concepções, percepções e diretrizes que contemplem suas especificidades. Mas, por outro lado, apresenta-

ISSN 18089097

se campo fértil de situações emergentes, que possibilitam a revisitação, redimensionamento e implementação de proposições adequadas a essa demanda.

Essa constatação no discurso escrito nos remete a algumas reflexões necessárias e imprescindíveis: primeira, que a perspectiva teórica assumida no PPP, apesar de conter traços fortes de uma linhagem democrática, é contraditória, pois sabendo da existência de uma modalidade específica, no caso a EJA, em momento algum insere proposições relativas a esse público-alvo. A segunda reflexão diz respeito aos princípios norteadores de um projeto político pedagógico (VEIGA, 1995), como igualdade, liberdade, participação, qualidade, gestão democrática, pois não percebemos no texto a discussão aprofundada e coerente desses princípios. Essa observação nos levou a perceber que não existe uma intenção prática para materializar esses ideais, reforçada pela constatação das ausências de definição sobre currículo no projeto sequer para os níveis de ensino regulares quanto menos para a EJA.

Compreendendo o PPP como um instrumento democrático e regulamentador da prática pedagógica, estamos, a partir desta análise, concluindo que uma revisitação e reavaliação são necessárias, considerando nesse novo processo a inclusão discursiva de elementos/dispositivos que garantam a identidade de um projeto realmente comprometido com a construção de uma escola participativa, que considera a complexidade de todos os sujeitos envolvidos.

2.3. Padronagem da formação inicial dos professores

A formação dos professores, de um modo geral, tem sido vista nas pesquisas realizadas nas últimas décadas como sendo um dos focos da melhoria do processo educativo. Muitos investimentos são destinados a essa categoria, definindo responsabilidades e expectativas, muito embora saibamos que a maioria dos problemas educacionais não pode ser atribuída aos professores e a sua formação. Contudo, é um campo que necessita permanentemente de reflexões e intervenções, não somente de fora para dentro, como propõe as políticas públicas, mas de dentro e por dentro do contexto em que se situa, haja vista ser essa uma profissão que tem como finalidade colaborar com a formação dos indivíduos por meio da educação no campo escolar.

Na área da Educação de Jovens e Adultos, essa necessidade de permanente reflexão aparece com mais intensidade, até porque os desafios são maiores, em função de sua caracterização histórica e social e, por incrível que pareça, ainda é vista no cenário atual por

alguns gestores como uma inquilina que, a qualquer momento, pode ser despejada do ambiente escolar. A formação dos professores da EJA é em sua maioria uma tomada de decisão individual e poucas vezes agregada ao projeto educativo de escola onde se insere. Esse entendimento tem provocado alguns desmontes à formação desses professores, inibindo-os de participar ativamente de processos formativos compartilhados no interior da escola. É sabido, porém, que a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola pelos professores se constitui elemento indispensável a esse processo formativo. Portanto, deve ser posta como ponto de análise e reflexão e nunca segregada pelos gestores escolares.

> A instituição educacional é vista como "nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação". O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. (IMBERNÓN, 2001, p. 81)

É nesse sentido que estamos compreendendo o processo de formação dos professores, não como algo divorciado da prática, mas estritamente a ela vinculada. E, no que se refere à formação inicial, destacamos questões relacionadas à sua profissionalização, tais como: os aspectos didáticos, epistemológicos, metodológicos e axiológicos que permeiam esse processo. O debate que vem se acentuando sobre a formação inicial nas últimas décadas tem colocado em pauta elementos diferenciadores aos cursos e agências de formação, dentre eles a questão da relação teoria/prática que, apesar de muito discutida, é muito limitada no plano metodológico.

A esse respeito, discutimos com as professoras da EJA a relação existente entre sua formação inicial e a prática pedagógica curricular e, a partir das respostas e reflexões feitas, perguntamos acerca do que elas consideram formação inicial e continuada e como essas duas dimensões se relacionam com seus saberes/fazeres.

> [...] a faculdade ainda deixa muito a desejar/ não mostra totalmente a realidade da escola/ eu me sinto um pouco despreparada pra estar em sala de aula/ mas a universidade/ ela me deu/ um bom pacote de conhecimento pra estar em sala de aula. (PROFESSORA LIRISMO)

Nesse depoimento, a professora considera a formação inicial insuficiente para dar conta da realidade escolar especialmente no que tange ao exercício da prática pedagógica docente. Afirma que a universidade lhe disponibilizou no período da graduação um acervo de

ISSN 18089097

conhecimentos teóricos bastante úteis, mas não o suficiente para que se sentisse preparada para as situações de sala de aula.

A afirmativa declarada pela professora “Lirismo” acerca da sua formação inicial não difere de muitas outras realidades, inclusive de críticas que têm sido feitas aos cursos de licenciatura no Brasil, que não conseguem estabelecer uma conexão entre teoria e prática, comprometendo a qualidade do ensino e a imagem profissional dos professores. É bem verdade que essa não é uma realidade unânime em todos os seus aspectos, mas não podemos negar que as reflexões feitas em torno dessa questão nas ultimas décadas têm levado muitos cursos e instituições de ensino superior a redefinirem suas propostas pedagógicas.

O pensamento crítico de Giroux (1997) já apontava para a reformulação dos objetivos e intenções políticas das instituições responsáveis pela formação/educação dos professores, especialmente as de caráter público.

> Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Como resultado, é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (GIROUX, 1997, p. 196)

O sentido político-filosófico, atribuído por Giroux, não se distancia e nem muito menos se separa do cuidado formativo que essas instituições devem ter com a prática. De que serve a filosofia senão para desvelar e ajudar a refletir sobre as coisas sensíveis e inteligíveis do mundo? A escola enquanto campo concreto e histórico transversada de princípios, crenças e valores é por excelência o espaço/tempo onde a filosofia se manifesta através das opções políticas, curriculares e culturais: e é o professor quem mais diretamente profere esses ideários, portanto, é com eles que as mudanças devem iniciar principalmente no plano intelectual, que é em parte responsabilidade das instituições de ensino superior.

O discurso da professora “Lirismo” nos remete a essa interpretação e reflexão, pois indica para esse contexto uma dualidade formativa adquirida no curso superior. Primeiro por afirmar que a universidade lhe deu um bom pacote de conhecimento pra estar em sala de aula, significando uma forte tendência academicista de ensino, onde o professor é preparado à luz do cânone cientifico, configurando-se como mero detentor e transmissor de conhecimentos disciplinarizados. Outra parte de seu discurso reconhece a insuficiência didática metodológica do curso, que é em nosso entendimento uma ausência de reflexão, ou

porque não dizer de uma emergência filosófica sobre a realidade escolar na qual esse profissional atuará.

Compreendemos, paralelo a esse aspecto filosófico, que o processo inicial de formação de professores em sua multidimensionalidade, complexidade e incompletude deve atender as expectativas do saber e do ser professor que se relaciona às questões sociais e políticas, já que sua futura ação incide sobre um artefato considerado universal – a educação. Nesse sentido, acreditamos que a formação inicial deve estar mais relacionada com a construção social da escola, pois é nesse espaço/tempo de existir que ocorrem as interações entre pessoas e não objetos.

> O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. (FELDMANN, 2009, p.77)

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a formação inicial das professoras envolvidas na pesquisa se constitui urdidura política intencionalizadora, pois se caracteriza pela natureza academicista, que objetiva preparar o profissional para um exercício formal e engessado, como se a realidade cotidiana se organizasse por meio de um receituário. É isento desse contexto a realidade cultural e as circunstâncias emergentes, fatores indispensáveis na relação problematizadora e conectiva da prática.

03. Alguns desdobramentos reflexivos

O contexto de discussão política acerca do currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos apresentou-nos, mesmo que provisoriamente, algumas reflexões, dentre as quais fizemos referência às padronagens do currículo, PPP e da formação inicial dos professores, que entre outros vem determinando a realidade dessa modalidade na escola/campo de pesquisa.

Como elemento emergente da realidade investigada, percebemos que o PPP necessita de uma revisitação em sua organização, mas especialmente essa reforma deverá ocorrer no pensar dos gestores e professores e, por conseguinte, em seu agir (MORIN, 2010) que, nesse caso, sugere-se democrático, participativo e emancipatório (VEIGA, 1995). Entendemos que, sem esse processo de reflexão, o PPP não se constituirá bússola orientadora e articuladora de um currículo realmente comprometido com a multiculturalidade presente na

escola, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, que tem um perfil diferenciado dos demais níveis de ensino.

Outra emergência tem a ver com a prescritividade do currículo presente na escola campo de pesquisa. Sua organização e função têm alijado as praticas docentes nessa modalidade de ensino, provocando a necessidade de reflexão individual e grupal em torno do documento e sua reelaboração a partir do Projeto Político Pedagógico. A natureza epistemológica e política do currículo adotado na escola da Educação de Jovens e Adultos otimiza as relações pedagógicas hierarquizantes e inibe o princípio da igualdade social.

A ausência de reflexão individual e grupal dos professores da EJA que afeta seus fazeres pode ser considerado também como fruto da padronagem da formação inicial, remetendo à emergência de uma formação continuada, que congregue essa problemática política do currículo e quando não da prática cotidiana sejam também manifestadas enquanto caminho pensado no/com e para o grupo.

O currículo praticado no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos é nesse sentido um campo mobilizador de outras posturas políticas que pode conduzir a transformação dessas padronagens e dar a essa modalidade novas possibilidades de empoderamento e existência.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a nova didática.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

CNE/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. (Org.). São Paulo: Editora Senac, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção: questões de nossa época).

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI nº 9.394/1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PINHEIRO, R. A. (Org.). **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. 1 ed. Natal/RN: KMP, 2010.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Por uma educação de qualidade para todos. Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim – CEPA. Secretaria Municipal de Educação. Assu/RN, 2009.

SUEJA – Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes orientadoras para a educação básica de jovens e adultos**. Natal/RN, 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 9 ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção: Magistério, formação e trabalho pedagógico).

O PERFIL DO ALUNO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, NO CONTEXTO EMERGENTE DA CIBERCULTURA, CAPITANEADA PELO USO DA INTERNET NA APRENDIZAGEM

Haroldo de Vasconcelos Bentes[*]
IFPA

RESUMO

Esta discussão no espectro do PROEJA no IFTO, campus Palmas, teve como objetivo identificar o perfil dos alunos no cenário emergente da cibercultura, e seus desdobramentos formativos; de caráter sócio-econômico e pedagógico-políticos, caracterizado pelo uso corrente das novas tecnologias, e das linguagens de comunicação, representados pelo uso da internet no processo da aprendizagem. Foram realizadas duas intervenções metodológicas; uma pesquisa analítica nas atas de reuniões entre os docentes e a coordenação do programa, e uma pesquisa de campo junto aos alunos, a partir de dados quantitativos, com leitura qualitativa. Quanto aos 'achados' da pesquisa, apontaram para o perfil sócio-econômico e formativo dos alunos; para alguns desdobramentos pedagógicos e políticos, além de sinalizar à importância da internet na aprendizagem desses sujeitos.

Palavras-chave: PROEJA – cibercultura – internet - aprendizagem.

THE STUDENT PROFILE OF PROEJA IN THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF TOCANTINS IN THE EMERGING CONTEXT OF CYBERCULTURE, LED BY THE USE OF INTERNET IN LEARNING

This discussion on the spectrum of Proeja in IFTO , Palmas campus, aimed to identify the profile of students in the emerging scenery of cyberculture, and their development training ; of socio-economic, political pedagogic feature, characterized by the current use of new technologies and communication languages, represented by the use of Internet in the learning process. Two methodological interventions were achieved. An analytical research in the proceedings of meetings between teachers and program coordination, and a field research with students from quantitative data with qualitative reading. As for the "results" of research, they pointed to the socio-economic and training profile of students ; and for some

[*] Doutorando em Educação brasileira, na Universidade Federal do Ceará (UFC). haroldobentes@bol.com.br Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

educational and political developments, besides signaling the importance of Internet in the learning of these subjects.

Key words: PROEJA – cyberculture – internet - learning.

1 - Introdução

Com a publicação do Decreto 5.840/06 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o governo federal pretende alcançar grande parcela da população excluída das oportunidades de escolarização e profissionalização prevista no programa.

Nesse sentido, uma das concepções da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que prima pela integração entre educação profissional e educação básica, é que a formação pode contribuir à integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que construa, efetivamente, direito de todos (MEC/EJA: Boletim 16/2006).

No tocante às categorias escolaridade e profissionalização, constata-se uma trajetória sombria e permeada por descontinuidades no processo formativo dos sujeitos da EJA, que por suas especificidades de raça/etnia, cor, gênero, situação financeira, e outras, não tiveram oportunidades de frequentar a escola, ou, por outras, foram expulsos dela, em decorrência das suas necessidades de sobrevivência, e assim, tiveram que optar por uma atividade produtiva, quase sempre, em condições precárias de trabalho remunerado, na maioria das vezes no mercado informal, em decorrência da baixa escolaridade, escolaridade tão decisiva na contratação para o mercado de trabalho formal (OLIVEIRA, 2006).

Assim, neste cenário desafiador, o PROEJA reclama pelo reconhecimento de milhões de brasileiros, marginalizados historicamente pelas condições do saber institucionalizado (escola) e pelas contradições de um sistema de produção excludente, que apenas pelos critérios do mercado de trabalho, seleciona e pune milhões de cidadãos brasileiros, negando-lhes as condições dignas de vida, trabalho e cidadania.

Dessa forma, temos atualmente no Brasil, um cenário educacional com deficiências evidentes como demonstram os dados a seguir:

- Em 2002, o Brasil possuía 23.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos. Apenas 5.388.869 (23,3%) tinham emprego no mercado de trabalho formal (PNAD/IBGE – MEC/SETEC/2006).

- Em 2003, cerca de 23 milhões de pessoas possuiam 11 anos de estudo - ensino médio. Este contingente representava apenas 13% do total da população do País. A pesquisa evidencia que os brasileiros enfrentam o mundo do trabalho com baixa escolaridade (PNAD/IBGE – MEC/SETEC/2006).
- O Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF mostra a realidade pelas pesquisas: apenas 26% da população brasileira, de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada. Isso representa que, as políticas educacionais estão desfocadas dos objetivos da educação, por exemplo, a CF (1988, Art. 205) preceitua que "A educação, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

  - Como cumprir a Lei maior do País sem leitura e raciocínio lógico-matemático? Por intermédio de políticas sérias e de longo prazo, que busquem soluções/alternativas aos problemas regionais, mas, que não desprezem as necessidades gerais e básicas das populações mais carentes, vulneráveis demais ao processo da exclusão capitalista.

Ainda sob o foco das estatísticas, agora pelo viés da historicidade questiona-se; Por que a UNESCO concluiu que quase 32% de nossos alunos da 1ª série do ensino fundamental são repetentes? Por que estamos próximos dos índices de países da África Subsaariana? Será porque ainda vivemos os resquícios da colonização escravista e, da dominação do capital sem fronteiras (IOSCHPE, Revista Veja, Edição 26/7/2006, págs. 104/105)?

- Sim! Porque compreende-se que a História deixa seu legado no tempo, todavia, estamos convictos, como argumenta Paulo Freire (1996), o processo educativo é uma alternativa viável e atual à emancipação societária, ou seja, à convivência nas diferenças político-ideológicas, desde que éticas e autônomas.

Nesse contexto, entende-se que a Escola pode contribuir à construção de uma cidadania crítica, como observa Carvalho,

> É preciso ter em conta, todavia, que a escola numa sociedade de classes reproduz, neste âmbito, as contradições que caracterizam este tipo de sociedade. Por isso, o ponto de partida para uma proposta que supere a realidade existente é esta mesma realidade, ou seja, o desenvolvimento das contradições da escola atual é o único caminho de estabelecimento de uma nova escola (2003, p. 110).

Portanto, na perspectiva de uma escola que almeja emancipar diante das contradições, o PROEJA se apresenta como um desafio pedagógico e político, e ao mesmo tempo, como possibilidade de resgate de muitos desses Jovens e Adultos, que fazem parte das estatísticas do ensino médio na faixa etária considerada regular, mas, que abandonaram a escola por motivos e circunstâncias diversos, e agora, podem ser atendidos em potencial pelo PROEJA.

Mas, como contextualizar o PROEJA no IFTO, campus Palmas, no espectro emergente da cibercultura – "é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (PIERRE LÉVY, 1999, p. 127), e de suas tecnologias inovadoras, disseminadas pela internet? A problemática está situada no desafio de como identificar o perfil do aluno do PROEJA no IFTO, campus Palmas, no cenário emergente da cibercultura.

O lócus de pesquisa foi o IFTO, campus Palmas, e o nosso objeto de pesquisa são os alunos do PROEJA, matriculados nas três turmas de qualificação, nas áreas de gestão, informática e construção civil, que iniciaram em 2006/2.

Os objetivos deste artigo foram de; analisar o perfil formativo e sócio-econômico do aluno matriculado no PROEJA no IFTO, campus Palmas, no contexto da cibercultura; relatando e analisando a implantação do Programa, a partir de 2006/2, e seus desdobramentos pedagógicos e sócio-políticos numa sociedade mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação; identificar o perfil sócio-econômico do aluno no cenário emergente da cibercultura, caracterizada pelo uso corrente das novas tecnologias e linguagens de comunicação, representada pelo uso da internet no processo da aprendizagem.

Foram realizadas duas intervenções metodológicas; a) uma pesquisa analítica nas atas de reuniões entre os docentes e a coordenação do programa, no período 2006/2; e b) uma pesquisa de campo junto aos alunos matriculados, a partir de dados quantitativos, com leitura qualitativa, em abril/2007.

Quanto aos ‘achados’ da pesquisa, apontam para o perfil sócio-econômico e formativo dos alunos; para alguns desdobramentos pedagógicos e políticos, além de sinalizar à importância da internet na aprendizagem desses sujeitos.

2 Relato e análise da experiência do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Palmas

O IFTO, campus Palmas, durante o processo de implantação das primeiras turmas de PROEJA realizou um processo seletivo, por meio de sorteio, que disponibilizou 90 (noventa) vagas, efetivando 82 matrículas do total de vagas ofertadas, para os cursos de PROEJA 'qualificação', na modalidade de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, conforme disposto no Decreto 5.840/06 Art. 1º §1º Inciso I.

Na ocasião, foram oferecidos três cursos nas áreas profissionais de Construção Civil, Gestão e Informática, sendo respectivamente, os cursos qualificação em Leitura de Projetos, qualificação em Atendimento e qualificação em Manutenção e Operação de Microcomputadores.

Os cursos iniciaram as aulas no mês de agosto de 2006, no período noturno, com carga horária prevista de 1.200 horas para as componentes curriculares do núcleo nacional comum e 200 horas direcionadas à qualificação, focada nas respectivas áreas profissionais. Vale ressaltar, que não houve processo seletivo para início de novas turmas no semestre letivo 2007/1, em decorrência de mudança na direção geral da instituição.

O processo ensino-aprendizagem está sendo construído paulatinamente pelos docentes do quadro, campus Palmas, por intermédio de plano de curso pontual, como a transposição dos conteúdos do ensino médio e da educação profissional, o que pode sinalizar uma possível contradição em se tratando da concepção integral (Decreto 5.154/2004) do programa:

> [...] O currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (MEC/SETEC/2006, p. 40).

Por essa concepção, o currículo integrado deve fomentar a autonomia crítica à emancipação sócio-política do aluno engajado no programa, através da qual a escola deve funcionar como ambiente aberto e democrático à construção da cidadania e da inserção ao mundo do trabalho. Nessa perspectiva, concordamos com a fala de Kuenzer,

> Este repensar exige um trabalho coletivo, que congregue os trabalhadores, seus intelectuais e os profissionais da educação, fruto do conjunto das suas lutas e reivindicações; é um processo lento que extrapola os muros da

ISSN 18089097

> escola para ocorrer no interior de cada unidade produtiva, em cada sindicato, em cada universidade, em cada centro de pesquisa; é um processo que se articula com a transformação das relações sociais em seu conjunto, na gestação da nova sociedade (1991, p. 33).

Pelo viés participativo, o currículo integrado deve contemplar o princípio da interdisciplinaridade por meio do qual os conteúdos possam alargar a visão de mundo, de realidade e da prática sócio-política contextualizada, vivenciadas a partir das relações culturais e produtivas desses alunos, e assim, desenvolver suas potencialidades, possibilitando-lhes autonomia e liderança para decidirem de forma crítica diante das diversas situações na vida e no mundo do trabalho.

2.1 Análise metodológica sobre a implantação do PROEJA no IFTO, campus Palmas

Foram realizadas duas intervenções metodológicas; **a)** uma pesquisa analítica nas atas de reuniões entre os docentes e a coordenação do programa, no período 2006/2; e **b)** uma pesquisa de campo junto aos alunos matriculados, de abordagem quantitativa com leitura qualitativa, em abril/2007.

A pesquisa documental feita nas atas das reuniões entre os docentes do programa e a Coordenação do mesmo, no que se refere ao comparecimento dos docentes que no semestre correspondente à pesquisa era composto por 14 professores no total, apenas uma média de 70% comparecia às reuniões, mesmo com pauta e horário previamente planejado, combinado e notificado. Esta ocorrência pode indicar a não aceitação do formato curricular do programa e/ou discordância em discutir novas práticas pedagógicas, a partir de novas metodologias.

Na fase de análise das atas verificou-se a centralidade nas discussões relativas à questão do acesso ao programa, revelada nas falas de desaprovação ao processo seletivo via sorteio, método que foi utilizado no primeiro processo seletivo aos Cursos do PROEJA. Em virtude desse ponto sempre estar presente nas discussões durante as reuniões, houve então uma proposta de votação da questão pelos professores, e o resultado foi unânime pela adoção de provas escritas de Português e Matemática, por meio de questões objetivas, com linguagem contextualizada.

Sobre a questão do acesso ao Programa, consideramos relevante destacar o primeiro princípio norteador do Documento Base PROEJA:

> Diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política de inclusão precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola [...] (MEC/SETEC/2006, p. 34).

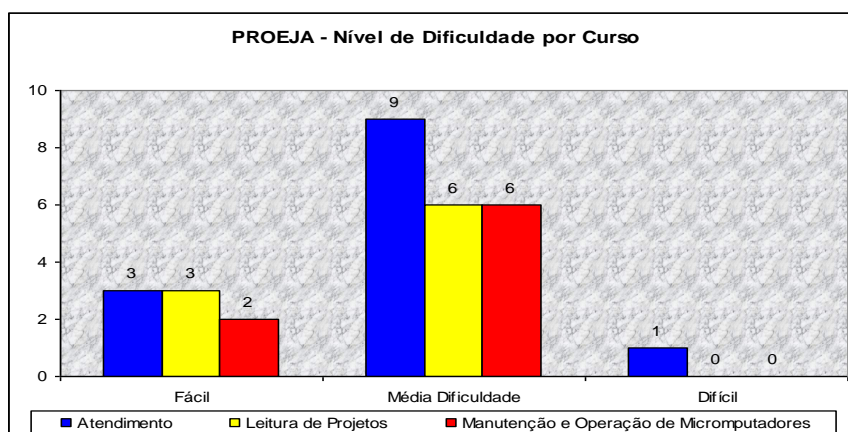
Dessa forma, entende-se que o posicionamento dos professores sobre o PROEJA, enquanto um programa de inclusão social pode indicar o desconhecimento dos princípios norteadores do programa, e a necessidade de uma reflexão mais apurada sobre a trajetória histórica excludente destes sujeitos.

Outro ponto abordado com bastante freqüência nas reuniões foi a respeito da impossibilidade dos professores ministrarem os conteúdos do ensino médio, em decorrência de os alunos não estarem preparados para assimilar esses conhecimentos, e por isso, os professores alegam dificuldades à execução dos planos de aula, de forma satisfatória.

Compreende-se que seja importante para efeito de análise apresentar a percepção dos alunos do PROEJA no campus PALMAS; a partir da pesquisa realizada, sobre as suas dificuldades de compreensão, frente aos conteúdos ministrados nas disciplinas, como tentativa de encontrar respostas às questões apresentadas por alguns docentes.

Gráfico 1

PROEJA Nível de dificuldade encontrado pelos alunos

PROEJA - Nível de Dificuldade por Curso
10
8
6
4
2
0
3 3 2
9 6 6
1 0 0
Fácil
Média Dificuldade
Difícil
Atendimento
Leitura de Projetos
Manutenção e Operação de Micromputadores

FONTE: Pesquisa realizada em abril/2007 alunos PROEJA IFTO, campus Palmas/TO.

ISSN 18089097

Ao analisar o gráfico 1 observa-se que os alunos, em sua maioria e de forma bastante próxima nos três cursos, consideram que o PROEJA da forma como está sendo trabalhado, tem média dificuldade de acompanhamento por parte dos alunos. Dessa forma observa-se que 100% dos alunos entrevistados dos Cursos de Leitura de Projetos e de Operação e Manutenção de Microcomputadores não acham difícil fazer seus Cursos e somente no Curso de Atendimento do total de alunos entrevistados, apenas 7,6% que corresponde a um aluno, acha o curso difícil.

Observa-se ainda, que os alunos das áreas profissionais de informática e construção civil preferem aulas teórico/práticas, bem como fazer lista de exercícios. Na interpretação do processo ensino-aprendizagem dos alunos entrevistados do Curso de Atendimento da área Gestão, fica claro que aqueles alunos permitem aos docentes uma abordagem mais ampla; passando pela leitura que facilita o processo ensino-aprendizagem nas aulas teóricas, e a fixação dos conteúdos pode ter êxito através da resolução de listas de exercícios que aparece como a preferência de 46% dos entrevistados deste curso.

Essas informações permitem compreender, que dependendo do curso, o aluno apresenta preferência por uma metodologia específica. Portanto, identificada à preferência, pode ser utilizada pelo professor durante a elaboração dos planos de aula.

Assim, é possível agregar valor à metodologia, ou, ao recurso didático escolhido na abordagem de determinados conteúdos, possibilitando o planejamento de aulas mais produtivas e agradáveis. Afinal, o professor sente quando o aluno não demonstra interesse pela aula, por outro lado, o aluno também percebe o esforço do professor, ao ministrar uma aula com o intuito claro de fomentar a aprendizagem, o que é diferente de "passar o conteúdo" de forma mecânica.

No que se refere à relação professor x aluno, 80% do total dos alunos entrevistados preferem que o professor permita a participação deles no processo. Quanto aos recursos didáticos utilizados, 56% preferem o uso de recursos diversos; como o projetor multimídia (Datashow) e 33% preferem que o professor escreva no quadro.

A partir dos depoimentos de professores e alunos, avalia-se que seja possível construir novas intervenções metodológicas ao processo de ensinar e aprender, a partir de formas diferenciadas de articular conteúdos, desde que se priorizem os conteúdos mais significativos do currículo do ensino médio e da educação profissional, buscando alcançar pela integração, novos sentidos para vencer os inúmeros desafios no processo da aprendizagem.

3 O público heterogêneo do PROEJA no IFTO, campus Palmas, e o cenário emergente da cibercultura: a internet como ambiente de aprendizagem e elemento agregador à identidade sócio-política.

A heterogeneidade é a principal característica do público da EJA, no campo pedagógico conceitual, como observa Santos (MEC/EJA Boletim 16),

> O aluno/a aluna da EJA foi expulso(a) da escola regular ou a ela não chegou. Está fora da idade considerada "certa"; na maioria das vezes é um aluno/uma aluna que trabalha, ou está à procura de trabalho, não tendo tempo disponível, principalmente no que os professores consideram como tempo ideal para aprofundar seus estudos. Diante disso, os alunos e as alunas da EJA são a própria desordem da escola regular e explicitam, desvendam os fracassos desse modelo "ideal" escolar (2006:54).

Nesse sentido, a escola como campo privilegiado de saberes em disputa, lócus por onde passam saberes historicamente construídos, sejam eles científicos e/ou articulados no cotidiano da vida, não pode ausentar-se das discussões pedagógicas sobre as mudanças que a revolução tecnológica impôs à sociedade contemporânea.

Por isso, as novas tecnologias e linguagens de comunicação, disseminadas, em geral, pela internet, interferem na formatação das estruturas sócio-políticas de poder na atual organização societária e, consequentemente alteram a cada dia, os rumos do processo formativo do aprendiz/trabalhador/cidadão, nas suas relações pessoais, emocionais, cognitivas, familiares e sociais e, portanto, nas formas de aprender e ensinar no âmbito da escola formal, que na emergente sociedade virtual, denominada de cibercultura, não se limita mais a espaços e tempos definidos a priori, pois a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar, com diz Lévy,

> O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. [...] tornou-se necessário doravante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos e nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (1997, p. 115).

Nessa perspectiva, entendemos procedente analisar o perfil formativo do aluno do PROEJA no IFTO, campus Palmas, a partir de algumas categorias analíticas abordadas na pesquisa, como: faixa etária, tempo fora da escola e acesso a internet, tencionando clarear a discussão sobre o uso da internet como ambiente de aprendizagem, onde os objetos de aprendizagem passam a ser conteúdos de conhecimento, como diz ESTEVES (2007, p. 32) "entidades digitais" que procuram promover a perfeita divulgação e organização da informação na Internet.

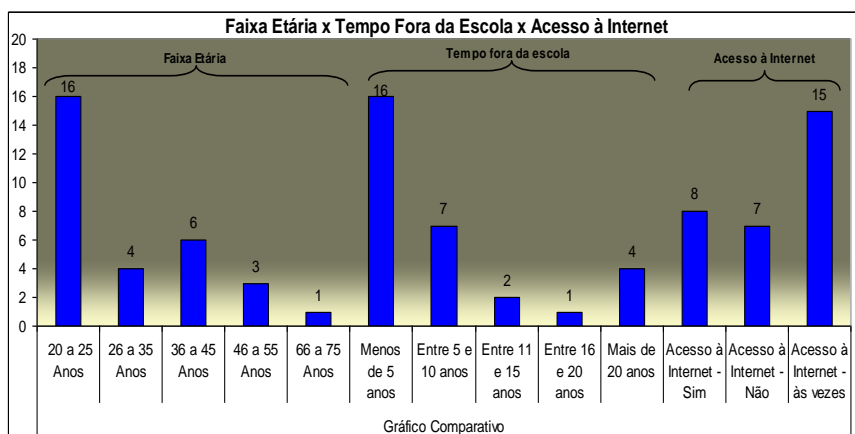
Ainda sob o prisma da heterogeneidade do público da EJA, a pesquisa consolidada mostra no gráfico 1, abaixo, a classificação por faixa etária, nele pode-se observar que 53,4% dos alunos estão na faixa etária de 20 a 25 anos. Apenas 13,3% na faixa etária entre 26 e 35 anos, 20% entre 36 e 45 anos, 10% na faixa etária de 46 a 55 anos e 3,3% na faixa etária superior a 66 anos, com apenas um aluno.

Gráfico 2

PROEJA Faixa etária, tempo fora da escola e acesso a internet

Faixa Etária x Tempo Fora da Escola x Acesso à Internet

Grupo	Categoria	Valor
Faixa Etária	20 a 25 Anos	16
	26 a 35 Anos	4
	36 a 45 Anos	6
	46 a 55 Anos	3
	66 a 75 Anos	1
Tempo fora da escola	Menos de 5 anos	16
	Entre 5 e 10 anos	7
	Entre 11 e 15 anos	2
	Entre 16 e 20 anos	1
	Mais de 20 anos	4
Acesso à Internet	Acesso à Internet - Sim	8
	Acesso à Internet - Não	7
	Acesso à Internet - às vezes	15

Gráfico Comparativo

FONTE: Pesquisa abril/2007 alunos PROEJA IFTO, campus Palmas/TO.

Sobre a categoria tempo fora da escola, observando o gráfico 2 verifica-se que 53,4% dos alunos estão a menos de 5 anos sem estudar, e que 23,3% estão entre 5 e 10 anos, 6,7% entre 11 e 15 anos, 3,33 entre 16 e 20 anos, e 13,3% estão a mais de 20 anos sem estudar. O tempo fora da escola está diretamente ligado à adaptação do aluno em sala de aula, o que pode significar um ambiente diferente daquele conhecido, antes de voltar a frequentar a escola.

A categoria acesso à internet demonstra que 50% dos alunos pesquisados têm acesso precário (às vezes) a rede, 23,3% não têm acesso e apenas 26,7% dos alunos têm acesso com regularidade à rede de comunicação.

Levando-se em consideração que o público heterogêneo do PROEJA no IFTO, campus Palmas é composto por faixas etárias bem diversas; e que é bem diferenciado em termos de tempo fora da escola, além de estar à margem da inclusão digital, tão efervescente na atualidade.

Então, entende-se que o uso da internet no processo ensino-aprendizagem deve ser encampado pela escola, como elemento agregador à aprendizagem, como ressalta ESTEVES (2007, p. 45) "[...] deve ser visto como uma unidade de instrução/ensino que é reutilizável", que a sua instrumentalização, enquanto recurso didático, pode:

- Aproximar as disparidades cronológicas entre as idades;
- facilitar o planejamento pedagógico a partir dos indicadores temáticos de interesses dos alunos;
- servir de parâmetro ao desenvolvimento de ações preventivas para evitar o fenômeno da evasão escolar; e
- ações integradoras que valorizem a auto-estima dos alunos, impulsionando-lhes à automotivação, e a motivação para empreenderem individual e em grupos, novas metodologias visando à constituição de outras habilidades teóricas e práticas.

E assim, capacitá-los ao domínio das novas tecnologias e linguagens de comunicação, tão comuns da sociedade da cibercultura, das informações velozes em processo constante de fluxos e refluxos de dados, informações e conhecimentos, que mudam a cada clicar do mouse, na virada de cada página ou mudança de endereço de site, como observa MORAN,

> [...] a internet aumenta a motivação dos alunos, o interesse pela pesquisa, por participar em grupos, há mais sensibilidade para uso das novas tecnologias de comunicação, ganha maior importância o ensino de outras línguas (inglês e espanhol) e permitem aos alunos contatos pessoais e amizades por meio da rede (1997, p. 78).

Nessas circunstâncias, a internet como instrumento à aprendizagem significativa (SAVIANNI, 1983), pode favorecer positivamente no ambiente escolar, e dessa maneira, se constituir em elemento agregador de grande potencial à formação crítica, questionadora, problematizadora e socializadora, na construção da identidade sócio-política do sujeito

aprendiz matriculado no PROEJA. Como destaca Moll (2004, p. 112) "é preciso reconstruir o trajeto de retorno e de "inscrição simbólica" no espaço escolar [...]".

4 O perfil sócio-econômico do aluno do PROEJA no IFTO, campus Palmas no contexto das novas tecnologias de comunicação, capitaneada pelo uso da internet.

A comunicação pedagógica tem diante de si o desafio de uma mudança paradigmática (Kuhn, 1975) na relação tradicional ensinar-aprender, que envolve aluno x professor x conteúdos de conhecimentos.

A essa trilogia, a ciência da computação acrescenta um novo elemento, traduzido pelos velozes avanços tecnológicos, ícones representados pelo uso do computador e da internet no processo educativo, causando por isto, constrangimentos e contradições nas dimensões práticas e teóricas no processo da aprendizagem. A tecnologia é apresentada como potencial mediador à aprendizagem, como observa Espadana,

> As implicações dos paradigmas emergentes desta sociedade "pós-industrial" (outra designação possível) afectam a escola, quer por via das suas funções sociais ("formar a futura geração"), quer nas profundas alterações que introduz nas pedagogias. Estas não existem sem comunicação. E, mesmo os mais críticos terão de aceitar que esta mudou bastante! (2005, p. 45).

Frente ao novo fazer pedagógico, a escola precisa estar aberta para além das dificuldades administrativas, tem que cultivar a permeabilidade, no sentido de se adaptar aos desdobramentos trazidos pelas situações inovadoras, como por exemplo; as novas linguagens de comunicação representadas pelas tecnologias, capitaneadas, principalmente pela internet.

Nesse sentido o papel dos profissionais envolvidos no ambiente escolar é de fundamental importância, buscando acompanhar os dois movimentos da escola; **a)** aprender a aprender para o futuro e **b)** aprender e ensinar para repassar a cultura construída, ou seja, aprender-ensinar a História da Humanidade.

Portanto, a percepção do corpo escolar deve mudar diante do potencial das novas tecnologias . Por isto, a escola tem uma questão sociológica para repensar: A escola tem que ser maior do que está fora dela, ou seja, ela precisa encontrar uma forma de contribuir à resolução dos problemas sociais mais amplos.

Assim, dois questionamentos são importantes, no âmbito do PROEJA em geral, e no IFTO, campus Palmas. Como gerar novas comunicações e processos educacionais, frente às dificuldades sócio-econômicas históricas dos alunos? Como as novas tecnologias podem ajudar a construir novos e positivos paradigmas?

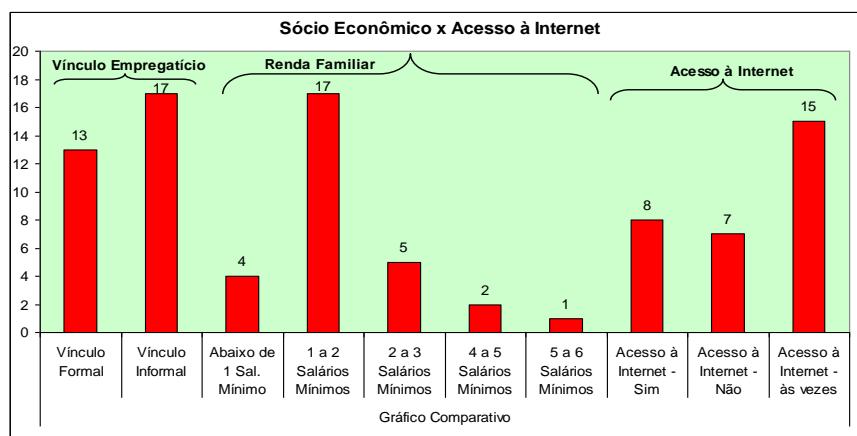
Entretanto, antes de qualquer tentativa de responder a essas perguntas, consideramos relevante analisar mais alguns dados consolidados pela pesquisa realizada junto aos alunos do programa, a partir das categorias; perfil sócio-, e acesso à internet.

Gráfico 3

PROEJA - Sócio-econômico e acesso à internet

Sócio Econômico x Acesso à Internet

Grupo	Categoria	Valor
Vínculo Empregatício	Vínculo Formal	13
	Vínculo Informal	17
Renda Familiar	Abaixo de 1 Sal. Mínimo	4
	1 a 2 Salários Mínimos	17
	2 a 3 Salários Mínimos	5
	4 a 5 Salários Mínimos	2
	5 a 6 Salários Mínimos	1
Acesso à Internet	Acesso à Internet - Sim	8
	Acesso à Internet - Não	7
	Acesso à Internet - às vezes	15

Gráfico Comparativo

FONTE: Pesquisa abril/2007 alunos PROEJA IFTO, campus Palmas/TO.

No gráfico 3 é possível identificar que entre os alunos pesquisados há uma concentração de 56,7% trabalhando no mercado informal e 43,3% trabalhando no mercado formal, sendo que 75,8% do total têm uma renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, 13,9%

estão com renda abaixo de 1 salário mínimo, 6,9% entre 4 e 5 salários mínimos e apenas 3,4 % (1 aluno) possui renda entre 5 e 6 salários mínimos.

A categoria acesso à internet demonstra que 50% dos alunos pesquisados têm acesso precário (às vezes) a rede, 23,3% não têm acesso e apenas 26,7% dos alunos têm acesso com regularidade à rede de comunicação.

Ao analisar de formal relacional o perfil sócio-econômico, e os níveis de acesso à internet, do aluno do PROEJA no IFTO, campus Palmas, constata-se que esses alunos encontram-se no mercado informal de trabalho, têm renda familiar muito baixa e não estão sintonizados com as mudanças tecnológicas em curso, porque na sua maioria, não dispõem de acesso à internet e/ou, quando isto acontece é em condições precárias.

Então, como proposição de respostas às duas perguntas formuladas nos termos iniciais, sugere-se aos gestores, coordenadores, professores e outros profissionais ligados ao planejamento pedagógico do curso na Instituição, que revejam/rediscutam as diferentes formas de manifestações da informática educativa, e mais precisamente, o uso da internet como suporte didático nas práticas docentes diárias, no contexto do programa.

Ressalta-se que isso não significa que a internet deve ser o único e nem o mais importe recurso mediador na aprendizagem. Porém, esta ferramenta deve ser apresentada, reconhecida e utilizada corriqueiramente pelos alunos, como um recurso didático otimizador de novos conhecimentos no ambiente da escola, por meio de suas variadas formas de utilização, como o software educativo, os objetos de aprendizagem, os links de pesquisas e outros; como considera LACERDA (2003, p. 25):

> [...] é importante frisar que o uso da internet na sala de aula apresenta desafios importantes para o professor formado pelos mecanismos tradicionais de profissionalização docente, como enfatizam Silva (2000) e Kenski (2003). Primeiramente, há a necessidade de rompimento com a dinâmica da escola da sociedade industrial, na qual os alunos têm de abordar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, da mesma forma e em busca dos mesmos resultados, a fim de serem submetidos à mesma avaliação.

Destaca-se as sugestões acima como possíveis, em se tratando de uma escola da rede federal, com boa estrutura física e logística e, por isso, pode viabilizar à adequação, entre o planejamento pedagógico e os recursos financeiros; situação bem diferente, das muitas unidades escolares da rede estadual e municipal, que administram minguados recursos

financeiros, além de não disporem, em geral, de equipamentos em números suficientes à demanda, e mais, convivem com problemas técnicos e de conexão, que acontecem com muita frequência.

Considerações finais.

A discussão aponta na direção de alguns 'achados', que consideramos relevantes no sentido de melhorias à continuidade do Proeja. Assim, sobre o perfil sócio-econômico dos alunos, o processo formativo deve respeitar os estágios de aprendiz/trabalhador/cidadão desse público.

Nesse sentido, a aprendizagem precisa extrapolar o espaço formal da escola - a unidade de tempo concreto/presente, visando favorecer à aprendizagem em outros espaços 'virtuais' (exemplo), e desta forma, 'espaços e tempos' do passado, presente e futuro dos alunos, no limiar das suas experiências e saberes, otimizados de forma eficaz pedagogicamente, nos contextos das 'aprendizagens'.

Sobre a relação, perfil heterogêneo dos alunos x categoria tempo fora da escola, entendemos que seja procedente metodologicamente, utilizar os recursos tecnológicos (a internet), como recursos didáticos na aprendizagem, como elemento catalizador de novas práticas; fontes de informações e conhecimentos; como por exemplos:

- Aproximar as disparidades cronológicas entre as idades;
- facilitar o planejamento pedagógico a partir dos indicadores temáticos de interesses dos alunos;
- ações integradoras que valorizem a auto-estima dos alunos, impulsionando-lhes à automotivação, e à motivação para empreenderem individual e em grupos, novas metodologias visando à constituição de outras habilidades teóricas e práticas; e outros.

Por fim, no contexto das dimensões pedagógico-política e de domínios tecnológicos, a escola precisa atuar para além das dificuldades, do tipo, "não tem jeito, não tem como", e investir num enfrentamento administrativo e pedagógico, com maior permeabilidade inovadora no universo das ferramentas tecnológicas, na perspectiva de recursos 'meios'.

Nessa direção sugerimos aos gestores (adequação dos recursos financeiros), coordenadores (visão de trabalho inra/inter-áreas), professores (prática docente interdisciplinar) e outros profissionais ligados ao planejamento pedagógico do curso na

ISSN 18089097

Instituição, que revejam/rediscutam as diferentes formas de manifestações da informática educativa, e mais precisamente, o uso da internet como suporte didático nas práticas docentes diárias, no contexto do programa.

REFERÊNCIAS

BENTES, H; BONFIM, C. **Pesquisa alunos PROEJA IFTO, campus Palmas/TO**., Abril, 2007. Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988 (Art. 205).

_______. Decretos 5840/2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - **PROEJA**, e dá outras providências.

_______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Documento Base. Brasília, 2006** (PNAD/IBGE – MEC/SETEC/2006).

_______. Boletim 16/2006 EJA: **Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio**.

CARVALHO, Olgamir F. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ESPADANA, C.A. Maranhão. **A Escola e a Sociedade da Informação**, (2005). Texto analisado no curso de mestrado, UnB, 2007/1, na disciplina Informática e comunicação pedagógica, ministrada pelo professor doutor Gilberto Lacerda.

ESTEVES N. H. **Novas tecnologias**: Objetos de Aprendizagem, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IOSCHPE, Gustavo. **Revista Veja**, Edição 26/7/2006, págs. 104/105.

Kuhn, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LACERDA, G. S. **A Internet na escola fundamental**: Modos de uso por professores, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura. T**radução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAN, J. M. **Como utilizar a internet na educação**, 1997.

OLIVEIRA, R. **Empregabilidade**. In: Escola Politécnica de Sáude Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 1 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v. , p. 141-146.

SANTOS, Gilberto L. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental. Brasília**: UnB, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses Sobre Educação Política. Ed. Cortez, São Paulo, 1983.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DIGITAIS: O USO DAS TIC EM SALA DE AULA

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN DIGITAL TIMES: THE USE OF ICT IN THE CLASSROOM

Hélida Paixão Rodrigues de Barros[47]
helida_barros@hotmail.com

Silvano Messias dos Santos[48]

[47] Graduanda de Pedagogia com Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – BA e Professora da Educação Básica. E-mail: helida_barros@hotmail.com
[48] Graduando de Pedagogia com Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – BA e Professor da Educação Básica. E-mail: silvano_uneb2009@yahoo.com.br
[3] Doutorando em Educação da Universidade de Brasília. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Campus de Bom Jesus da Lapa. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

silvano_uneb2009@yahoo.com.br

Joseval dos Reis Miranda[3]
josevalmiranda@yahoo.com.br

RESUMO:

No contexto de uma nova dimensão dada à práxis educacional no início deste século, em virtude da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar. O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em uma escola pública estadual de Bom Jesus da Lapa – BA. Para realização da pesquisa, foram utilizadas as técnicas da observação participante, entrevista e análise documental, tendo como interlocutores professores da Educação de Jovens e Adultos, coordenadora e estudantes dessa modalidade. Objetivamos analisar quando – e como – os docentes utilizam pedagogicamente as TIC no desenvolvimento de suas disciplinas na Educação de Jovens e Adultos. O presente trabalho discute as possibilidades e os desafios de se usar as TIC na Educação de Jovens e Adultos como ferramenta pedagógica auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, suscitando reflexões sobre a necessidade da inserção de tais recursos nas aulas dessa modalidade educativa, uma vez que esse público está inserido em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença da tecnologia e precisa, portanto, conhecê-la e dominá-la. As análises apresentadas neste estudo possibilitaram a elaboração de algumas reflexões acerca dos limites e das possibilidades das tecnologias digitais para que, possam sair da condição de excluídos para a condição de sujeitos familiarizados com a cultura digital.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias da Informação e Comunicação. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT:

In the context of a new dimension given to the educational practice at the beginning of this century, due to the introduction of Information and Communication Technologies in the school environment. This article presents the results of a qualitative research conducted in a state school of Bom Jesus da Lapa - BA. For the research, the techniques used were participant observation, interview and documentary analysis, and teachers as interlocutors of Youth and Adults, students and coordinator of this type. We aimed to analyze when - and how - the teachers use ICT pedagogically in the development of their disciplines in the Youth and Adult Education. This paper discusses the possibilities and challenges of using ICT in Education for Youth and Adults as a pedagogical tool to assist in the teaching-learning process, prompting reflections on the need for the inclusion of such resources in the classroom this educational method, since that audience is part of a society increasingly marked by the presence of technology and therefore needs to know it and master it. The analysis presented in this study allowed for the creation of some reflections on the limits and possibilities of digital technologies so that they can get out of condition for the condition of excluded subjects familiar with digital culture.

Keywords: Youth and Adult Education. Information Technology and Communication. Teaching-learning process.

Considerações iniciais

O presente artigo tem por finalidade analisar quando e como os professores utilizam pedagogicamente as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC no desenvolvimento de suas aulas na Educação de Jovens e Adultos, tendo como objeto de estudo o Colégio Estadual Monsenhor Turíbio Vila Nova, situado no Bairro Amaralina, na cidade de Bom Jesus da Lapa – BA. A referida instituição, que atende ao público do Ensino Médio, trabalha também com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, acolhendo jovens, adultos e idosos de diferentes bairros, pertencentes a uma classe socioeconômica baixa e que vivem em situação de vulnerabilidade social. No intuito de analisarmos as possibilidades e os desafios de utilizar as TIC na Educação de Jovens e Adultos como ferramenta pedagógica auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho, nasce de uma pesquisa de campo cujo foco foi refletir sobre a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas educativas no cotidiano de jovens e adultos, por meio da observação participante, análise documental e entrevistas feitas com docentes, gestor, coordenador e alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Monsenhor Turíbio Vila Nova.

Para isso, a metodologia utilizada na pesquisa foi de inspiração qualitativa, por esta se configurar como a mais indicada para esse tipo de trabalho, porque segundo LUDKE (1986, p.13), "envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Inicialmente, apresentaremos algumas ideias sobre as TIC e como esta se configura na nossa sociedade, tida como sociedade da informação e comunicação, para num segundo momento tratarmos do papel que essas tecnologias podem exercer no contexto da Educação de Jovens e Adultos, ressaltando o processo de exclusão/inclusão vividos por esses sujeitos nos mais variados setores da chamada "era digital". E, finalmente, abordaremos as questões "quando", "como" e "por que" os professores desta modalidade educacional usam as TIC no desenvolvimento de suas disciplinas, bem como a relação que esses estudantes estabelecem com a tecnologia dentro do ambiente escolar.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: quem são, de onde são e qual o seu perfil?

Ao longo de sua história, o Brasil tem enfrentado o problema da exclusão social que suscitou grande impacto nos sistemas educacionais. Assim, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se temática preocupante e de real significado no atual contexto educacional brasileiro,

em consonância com a Constituição Federal de 1988 e outras leis que anseiam por uma educação de qualidade que proporcione a concretização da cidadania, a garantia de direitos e o acesso è escola por todos os cidadãos e cidadãs. Convém salientar, entretanto, que o exercício desse direito, como sabemos, é um desafio que impõe decisões "inovadoras".

A Educação de Jovens e Adultos, embora muito discutida nos últimos anos, sempre ocupou um espaço marginal em relação à escolarização formal. Os investimentos em várias campanhas, programas e projetos tanto federais quanto estaduais e municipais voltados para a alfabetização de jovens e adultos apontaram poucos avanços, pois, entre outros fatores, se configuravam em processos descontextualizados da realidade dos seus participantes e constituíam-se apenas na possibilidade da leitura e da escrita, às vezes de caráter assistencialista, sem a preocupação da continuidade destes nos sistemas de ensino, não havendo inquietação com a causa da inclusão social, política, econômica e cultural.

A LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, notadamente no art. 37, define a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de educação "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Assim, podemos dizer que, na intenção de oferecer a todos – inclusive ao jovem, adulto e ao idoso - o acesso à escola, múltiplos ideais e propostas educacionais vinculados a essa modalidade educacional ganharam destaque em forma de projetos, campanhas, movimentos e leis, tanto nacional quanto internacionalmente.

A proposta de universalização, solidariedade democrática e justiça social para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos artigos 37 e 38, que tratam da Educação Básica, determinam que todo cidadão independente de cor, raça, credo, nível social, tem direito à gratuidade da educação básica, quando oferecida pelo poder público, e adequação às características dos alunos, seus interesses, condições de vida e trabalho. E aí, perguntamos: tais princípios estão realmente sendo postos em práticas, no que tange a Educação de Jovens e Adultos ou simplesmente estão no papel?

No que se refere ao dever do Estado com a educação, conclui-se que este tem a obrigação de ofertar educação escolar pública mediante a garantia de "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (LDBEN, art. 4, 1996). Vai além, ao definir como dever do Estado a oferta

> Art.4º - de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,

> garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Como sabemos, o conceito de educação sofreu profundas mudanças nos últimos anos. Mas, afinal, o que é educação? Atribuindo à educação um sentido amplo, que suplante os muros das escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não-formais ao definir educação como aquela que abrange “os processos educativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Art. 1° LDBEN, 1996).

Sabemos que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos construíram uma trajetória escolar fora dos padrões definidos pela escola regular, são jovens, adultos e idosos de diferentes gerações, com gostos, crenças, valores e interesses diferentes, portanto, com experiências, conhecimentos e histórias de vida diferentes. Entendendo a educação em uma perspectiva abrangente, que vá além da sala de aula, Freire (1989) defende que a educação de jovens e adultos deve ir além do “simples ensinar a ler, escrever e contar”, pois muito além das exigências do domínio de habilidades da leitura e da escrita vão as novas demandas do mundo contemporâneo para o exercício pleno da cidadania.

Desse modo, compreender as especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos requer o despertar de um olhar sensível sobre a questão, de modo que o respeito e a valorização das diferenças sejam legitimados. Em suma, podemos assegurar que a especificidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos decorre do fato de serem jovens, adultos ou idosos, experientes, trabalhadores ou pretendentes à (re) inserção no mercado de trabalho, com uma história de vida definida e com experiências concretas.

Portanto, é preciso encarar a Educação de Jovens e Adultos como uma concepção de direito à educação para todos. E não basta apenas abrir as portas das instituições escolares e permitir que esses sujeitos simplesmente adentrem as salas. É preciso garantir a inclusão efetiva desses sujeitos na escola, oferecendo-lhes uma educação integral, não utilitarista ou compensatória, mas uma formação crítica, reflexiva, conscientizadora, emancipadora, que lhes oportunize a abertura de caminhos no sentido de fazê-los entender e dominar as novas técnicas da sociedade da informação e do conhecimento para poder participar da transformação da mesma, tornando-a mais democrática.

Sociedade, tecnologia e a Educação de Jovens e Adultos

As tecnologias fazem parte da nossa sociedade desde o início dos tempos. Historicamente, pode-se dizer que a tecnologia é tão antiga quanto a história da humanidade, pois quando as pessoas começaram a inventar ferramentas objetivando facilitar suas atividades cotidianas, como a caça, a pesca e a proteção, e facilitar seu trabalho tornando-o mais rentável com criações simples ou mais complexa, já estavam usufruindo das tecnologias.

O homem das cavernas, ao utilizar o fogo para a sua sobrevivência, já fazia uso de uma tecnologia; quando antigos sábios escreviam em seus pergaminhos, estavam utilizando uma tecnologia; portanto, podemos assegurar, em síntese, que as tecnologias foram evoluindo ao longo dos tempos, de acordo com as necessidades do indivíduo e com o contexto no qual este se encontra inserido.

Neste último século, o mundo vem se desenvolvendo com tamanha rapidez que em poucos anos transformou-se, em termo de produção material e cultural, mais radicalmente do que nos séculos já passados, caracterizando-se por rápidas mudanças, quebras de paradigmas e de certezas antes tidas como absolutas, questionamento da racionalidade e dos dogmas nas artes, na filosofia, nas ciências, na política etc. (Morais, 1978).

A velocidade e a abrangência das transformações foram ainda maiores a partir da década de 50, com a revolução tecnológica e o inicio da era da informática, cuja presença se faz maciça nos meios de comunicação, nos negócios e na produção de riquezas materiais e de conhecimento. Hoje, sabemos que as Tecnologias de Informação e Comunicação vêm transformando o nosso contexto social, reestruturando o modo como pensamos, adquirimos conhecimentos e nos relacionamos com o próximo.

Com o processo de "tecnologização", o mundo parece ter ficado tão pequeno que dá a impressão de que podemos abraçá-lo, apertá-lo com as próprias mãos. Instrumentos como urnas, rádios, caixas eletrônicos, celulares, televisores, computadores, dentre outros, estão espalhado por todo o mundo e podem ser facilmente encontrados em situações cotidianas diversas. Logo, as TIC exercem grande influência nas nossas vidas, positiva ou negativamente, dependendo da forma como as utilizamos cotidianamente.

Dessa forma, é importante ressaltar que "televisores, computadores e todos os novos suportes midiáticos são mais que ferramentas", (Kensky 2003, p. 22 *apud* Reeves e Nass 1996,

p. 251). Tais instrumentos participam de maneira ativa do mundo real, como se posiciona Kensky (2003) ao afirmar:

> As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKY, 2003, p. 22).

Porém, esse novo modelo de sociedade não oferece as mesmas possibilidades para todos, isto é, o acesso a essas tecnologias não é democrático. Além disso, uma grande parcela da população não possui conhecimento necessário para o seu domínio, produzindo uma sensação de ansiedade e de impotência diante de uma determinada situação. Kensky (2007) diz que existe uma intrínseca relação "entre conhecimento, poder e tecnologia", isto é, quem não detém o conhecimento fica separado da tecnologia e consequentemente do poder, pois segundo Franco (2008), "conhecer características da linguagem digital pode ser decisivo para participar ativamente da sociedade globalizada".

Se antes ter o domínio da leitura e da escrita era fundamental para atuar de maneira consciente na sociedade, hoje, na sociedade da informação e do conhecimento, dominar as tecnologias é imprescindível. De acordo com Silveira (2001), a não apropriação das novas tecnologias tende a ampliar a desigualdade social, uma vez que:

> A exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância. (SILVEIRA, 2001, p. 37)

É evidente que esse mundo das novas tecnologias faz com que as informações cheguem rapidamente, ampliando a possibilidade de interação e comunicação. Porém, esses meios tecnológicos são utilizados para beneficiar apenas uma parcela da população, isto é, as TIC muitas vezes são empregadas para reproduzir a cultura dominante, dificultando uma reflexão crítica e fazendo destes usuários meros reprodutores do sistema e aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo acabam sendo marginalizados do processo, sendo, portanto, excluídos.

A mídia, conjunto destes meios pelos quais as informações se movem, é controlada, em nossa sociedade, pela classe dominante e vem exercendo influência dos mais fortes em termos ideológicos (Sampaio e Leite, 2010). Para Belloni (1991) essa influência é tão poderosa que a mídia passou, na atualidade, a assumir cada vez mais um papel de formadora de hábitos e atitudes das novas gerações, o que anteriormente era tarefa da família e da escola.

A tecnologia torna-se, portanto, indispensável para o processo de globalização, que tem como características:

> Produção em massa em ritmo crescente; segmentação do processo produtivo, tornando possível a internacionalização; controle do processo à distância: produção, vendas, finanças, rendimento etc,; rapidez e eficiência no transporte de grandes volumes de mercadorias; homogeneização de produtos, hábitos de consumo, vendas, sistema financeiro etc.(VILLA, 1995, p. 140)

Em função desse processo de globalização, o mundo vive um momento de mutação, contrastes e rápidas mudanças, em que a presença da tecnologia se sobressai em todo o globo. A esse respeito, Sampaio e Leite (2010) assinalam

> [...] que hoje a informação e o conhecimento possuem diversas formas de transmissão e quase todas elas utilizam tecnologia: computador, satélite, terminal de banco, fax, mídia, multimídia etc. E, mesmo as populações mais desfavorecidas entram em contato com a maioria destas formas de transmissão de conhecimento e informação. (SAMPAIO e LEITE, 2010, p. 14)

Assim, quando trazemos essas questões para o debate, é para compreender o quanto, na sociedade do século XXI, as tecnologias avançaram. Se há poucas décadas atrás apenas os ‘bem de vida’ podiam ter acesso à TV, ao telefone e à internet, por exemplo, hoje a realidade mudou consideravelmente. Por mais pobres que sejam, as pessoas de hoje possuem em casa algum eletrodoméstico, uma televisão, um rádio ou um celular.

Sobre esse assunto, Sampaio e Leite (2010) completam dizendo que

> Mesmo com este quadro de pobreza, muitas pessoas que não têm acesso a alguns dos indicativos mais básicos de qualidade de vida (habitação, rede de esgotos, hospitais, escolas) convivem com equipamentos automatizados diversos e são expostos principalmente às mensagens do rádio e da TV. Essas pessoas muitas vezes [...] não estão capacitadas a interpretar criticamente as referidas mensagens e as diversas linguagens que a tecnologia utiliza, nem a entender e participar das consequências que ela provoca. (SAMPAIO e LEITE, 2010, p. 17)

Então, nesse contexto, a escola, ao trabalhar a questão das TIC, se responsabiliza em educar e formar os novos cidadãos, capazes de analisar o mundo (este mundo tecnológico) e

ISSN 18089097

construir opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres. Cabe ressaltar, no entanto, que a relação que os adultos e os idosos têm com as tecnologias nem sempre está no mesmo nível que as relações estabelecidas pelos jovens com tais ferramentas. Neste sentido, os adultos e os idosos devem, então, aprender a ler os meios de comunicação sob a ótica dos jovens para ajudá-los a compreender os problemas da sociedade de forma mais organizada e profunda e a compreender e dominar esses meios visando a educação dos jovens para uma visão ampla do mundo (Moran, 1992).

Percebemos assim, que as escolas não podem "dar as costas" para as tecnologias, mas deve saber incorporá-las na sala de aula. Em termos teóricos, existe a certeza cada vez maior de que a escola não pode ficar às margens das mudanças que a tecnologia vem impondo à nossa sociedade (Demo, 1991; Silva, E., 1992; Silva, T., 1995; Fallari, 1993). O papel da escola deve ser o de desmistificar a linguagem tecnológica e iniciar seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação e criação (Sampaio e Leite, 2010).

Segundo Lévy (1993) a tecnologia é, como a escrita, uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo e ferramentas desta transformação. Paulo Freire é outro que introduz entre nós noção de que ler a palavra é ler o mundo. Para ele, através do contato com o mundo escrito o sujeito apreende mais sua cultura e nele se insere com o poder maior de atuação. Hoje, ler escrito não basta. Para ler o mundo é também necessário ler as mensagens tecnológicas e sua interferência nas formas de organização de nossa sociedade e nossa cultura.

A presença da tecnologia na sala de aula deve representar "um suporte técnico à disposição da criatividade e do empenho do professor" (BELLONI, 1991, p. 43), pois nenhuma tecnologia é tão perfeita que possa prescindir do organizador da atividade didática (Gadotti, 1994). Nesta perspectiva, como afirma Barreto (2004), para estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem, precisa-se também indicar o atravessamento do uso das TIC nos processos de formação de professores.

Portanto, o trabalho da escola se materializa também por meio do trabalho do professor, porque é ele orienta o processo ensino-aprendizagem. É patente que nossa sociedade, com sua complexidade, não pode prescindir desta instituição [escola], sendo necessário perceber que, em última instância, a conscientização do trabalho e a qualidade que possuem dependem do trabalho diretamente do professor (Silva, E., 1992; Gatti, 1987).

A Educação de Jovens e Adultos e as TIC: "como" e "quando" os professores a utilizam

A certeza de que o mundo vive uma mudança de paradigma, um desconforto de todos, em busca de respostas diante de tantas mudanças, acelera o desenvolvimento tecnológico em todos os setores da sociedade. Atualmente, no cenário nacional brasileiro, podemos notar uma crescente expansão do uso da tecnologia na educação. Quanto mais as novas tecnologias se tornam elementos constantes em nossa cultura, na atividade profissional como nos momentos de lazer, tanto mais elas têm obviamente que ser incorporadas aos processos escolares de aprendizagem e ensino.

A entrada das novas tecnologias no ambiente escolar traz uma nova dimensão à práxis educacional. Isso porque a sociedade atual, chamada por muitos teóricos como sociedade da informação e do conhecimento, sofre mudanças radicais nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Dentro deste contexto, a tecnologia na educação requer um olhar mais abrangente, envolvendo novas formas de ensinar e de aprender condizentes com o paradigma da sociedade tecnológica, a qual se caracteriza pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade.

Nos últimos anos, falamos, escrevemos e prescrevemos os caminhos que a escola teria de seguir para fazer frente à chamada sociedade da informação (Ianni, 1996) – para outros, a sociedade do conhecimento (Lévy, 1993). Podemos dizer, assim, que a incidência de novos personagens e novas necessidades sugere, cada vez mais, reformulações profundas nos sistemas escolares, em função da dinâmica tecnológica característica da sociedade atual.

Nesse contexto, diante das exigências oriundas da sociedade contemporânea, em que a tecnologia adquire importância na vida das pessoas e provocam mudanças profundas em praticamente todos os segmentos sociais, novos desafios são impostos à escola, que passa a pensar na formação de novos cidadãos, adequados a esta nova realidade.

Por tudo isso, podemos indagar: como pensar em novas tecnologias, cidadania e formação escolar no contexto desta sociedade tecnológica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos? Não temos para onde fugir: vivemos numa época de ênfase na tecnologia e o professor precisa estar preparado para exercer o seu papel na sociedade digital, papel este que se amplia a cada momento, em função das mudanças de paradigma provocadas pelas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que vem acontecendo diária e historicamente.

Diante do exposto, torna-se essencial, neste momento, trazer para o centro do debate a discussão sobre o conceito de "tecnologia". Costumeiramente, quando falamos em

ISSN 18089097

tecnologias pensamos imediatamente em computadores, vídeo, softwares e internet. Sem dúvida, tais instrumentos são os mais visíveis e, como se sabem, podem influenciar profundamente os rumos da educação, tanto no que se refere às atividades administrativas quanto pedagógicas.

Convém salientar, entretanto, que o conceito de tecnologias é muito mais abrangente e muito mais amplo. No que se refere ao contexto escolar, compreendemos por tecnologias os meios, os apoios, as ferramentas que são utilizadas em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos considerar tecnologia a forma como a sala de aula e os grupos são organizados, a maneira de se escrever, de olhar, de gesticular, de falar como outro. É também tecnologia o giz que escreve na lousa, além da própria lousa, o livro, o lápis, a revista e os jornais, os quais são instrumentos fundamentais para a aprendizagem e que nem sempre sabemos utilizá-los adequadamente.

À luz de tal pressuposto, podemos afirmar que o conceito de tecnologia vai além do computador, do rádio, do vídeo, do retroprojetor, da TV, do gravador, dentre outros. E, neste universo, indagamos: como inserir as Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Educação de Jovens e Adultos? É certo que analisar a apropriação que jovens, adultos e idosos em processo de escolarização fazem das TIC pressupõe atenção às particularidades da modalidade de ensino. Como sabemos, a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos cresceu no campo, em famílias pobres e numerosas que necessitavam do trabalho de todos, razão que os obrigavam a trabalhar desde pequenos para ajudar no orçamento familiar. A dificuldade de acesso ou a falta de escolas rurais limitaram a escolarização na infância e na adolescência. Para os que se alfabetizaram, as situações de leitura e escrita foram raras, levando muitos de volta à condição de analfabetos. Vivendo no campo ou migrando para grandes cidades, os estudantes enfrentaram situações de preconceito por não saberem ler, escrever ou calcular. Superar essa condição é o que levou muitos de volta aos bancos escolares (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, 16-20).

Nesse sentido, figuram algumas falas dos estudantes dessa modalidade sobre suas histórias de vida e experiências relacionadas à dificuldade de acesso ao processo de escolarização que tiveram:

> Eu morava na roça. A escola ficava longe de casa e aí meus pais não mim deixava ir pra escola. Desde pequena ajudei meus pai na roça e então nem tinha tempo de estudar. Depois que mudei pra cidade é que resolvi voltar a estudar, porque é importante o estudo, né? Estou gostando, apesar de ser

> muito difícil você conciliar a família, a escola e o trabalho. (Jerusa, estudante)
>
> Não tinha escola onde eu morava. Depois que cresci e mudei pra cidade, fiquei com vergonha de estudar, tinha vergonha de ficar na sala de aula com as criancinhas pequenas. Aí uma amiga minha começou a estudar com os idosos e eu entrei também. Meu sonho é conclui o ensino médio e vou consegui, com fé em Deus. (Amélia, estudante)

Diante dos depoimentos expostos pelos próprios sujeitos da Educação de Jovens e Adultos sobre as mudanças trazidas pela tecnologia ao dia-a-dia das relações sociais, parece-nos oportuna a colocação de Michel Tardy (1976) quando assinala que:

> De um ponto de vista cultural e pedagógico, a existência dos meios audiovisuais de comunicação de massa cria uma situação totalmente inédita. É preciso que se diga que sua situação é eminentemente incômoda. No relacionamento pedagógico habitual, o professor sabe, os alunos sabem, ou não sabem grande coisa. [...] os alunos têm um conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas que os adultos não possuem. Além do mais, a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem: esta sempre fez parte de seu horizonte cultural. Em contrapartida, os adultos que desEducação de Jovens e Adultos interessar-se seriamente pelas imagens são obrigados a fazer uma verdadeira conversão mental e vivem dolorosamente um processo laborioso de aculturação. (MICHEL TARDY,1976, p. 26).

Podemos afirmar que o avanço da tecnologia tem afetado vários aspectos da nossa vida. E a escola, como parte importante desse mundo, cujas referências de poder e conhecimento têm se alterado fortemente, não pode ignorar esse processo. A escola, vista como a principal agência alfabetizadora, é o espaço onde os sujeitos que não tiveram a oportunidade de "aprender a ler e escrever no tempo certo" possam adquirir os códigos e símbolos culturais para a sua inserção na sociedade gafocêntrica.

Cercados pelas tecnologias e pelas mudanças que elas acarretam no mundo, Sampaio e Leite (2010) defendem que:

> O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isso torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro. (SAMPAIO e LEITE, 2010, p. 15)

Nesse sentido, podemos nos questionar: quando e como os professores lidam pedagogicamente com as TIC no desenvolvimento de suas disciplinas na Educação de Jovens e Adultos? Sobre essa questão, as professora Arlete e Madalena expõe:

ISSN 18089097

> Não é fácil trabalhar com as tecnologias em sala de aula, principalmente com adultos. Como os professores nem sempre é preparado, há sempre dúvidas sobre o melhor jeito de usar as tecnologias no auxílio do processo envolvendo o ensinar e o aprender. (Arlete, professora)

> Eu uso a TV pendrive de vez em quando. É muito cansativo ficar copiando no quadro o tempo todo. Então levar músicas para a sala de aula, passar filmes é significativo e é bem vindo sempre. (Madalena, professora)

Para os professores, é importante que o professor domine o uso das tecnologias porque elas estão no mundo e participam da produção econômica e cultural, como ressalta a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos:

> As tecnologias estão por toda parte: nas ruas, nas lojas, nos supermercados, nos bancos, nos hospitais, no trabalho, nos meios de transportes, na vida em geral das pessoas. Por isso, a inserção das tecnologias no ambiente escolar é fundamentalmente importante. Mas não basta simplesmente informatizar a escola. É preciso pensar em formação docente para o uso dessas tecnologias, para que o professor possa utilizar outras estratégias de trabalho para além do quadro e o giz. (Tatianne, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos).

Sobre a questão da formação tecnológica do professor, uma professora completa dizendo que

> Como podem exigir que a gente trabalhe corretamente com as tecnologias no cotidiano da sala de aula se nos é negado a formação necessária para atuar com essas ferramentas? Antes de cobrar esse papel do professor, precisa-se criar políticas públicas que deem ao profissional docente a oportunidade de se familiarizar com as tecnologias; caso contrário, estaremos caminhando na contra mão. (Carmelita, professora)

Diante deste quadro, são oportunas as palavras de Sampaio e Leite (2010), as quais deixam claro que para utilizar pedagogicamente as tecnologias e desenvolver uma proposta de alfabetização tecnológica, é necessário desenvolver também uma nova pedagogia, pois não adianta "empregar uma nova tecnologia para aplicar uma velha pedagogia" (Sampaio e Leite, 2010, p. 66 *apud* Marinho, 1987, p.60).

Ainda se tratando da importância da inserção das TIC no trabalho pedagógico com as turmas de jovens e adultos, alguns educadores atuantes na nessa modalidade depõem:

> Se o professor souber trabalhar, as ferramentas tecnológicas podem, sim, ajudar no trabalho pedagógico, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. É tanto que, senão fossem esses recursos, alguns conteúdos nem poderiam ser ensinados. (Tatianne, coordenadora da Educação de Jovens e Adultos).

ISSN 18089097

> O aluno, jovem ou adulto, precisa aprender a manusear o computador. É uma exigência da sociedade atual. Então, seria interessante que esse recurso fosse introduzido na sala de aula para que o aluno pudesse digitar textos, conhecer programas, como o Excel, ler mapas virtuais, fazer pesquisas. (Arlete, professora).

Sobre a relação que os alunos mantêm com as ferramentas tecnológicas fora e dentro do ambiente escolar, verificamos o seguinte:

> Eu não sei mexer com computador, com essas coisas de internet. Essas coisas é de gente nova, é pra 'rapaziada' que ainda está com a cabeça fresca. Eu já estou velho e não aprendo mais a mexer nessas coisa. Mas é ruim não saber mexer nessas coisas. Por exemplo, eu preciso depender do caixa na hora de tirar a aposentadoria porque não sei mexer nas máquina de sacar o dinheiro. Na minha época não tinha essas coisa, então a gente não aprendeu. Já a 'moçada' de hoje é esperta, aprende a mexer nessas coisa rapidinho. (Seu João, estudante).

> Eu gostaria de aprender a manusear o computador. Mas acho que já estou velha pra isso. [...] e a escola não tem laboratório pra ensinar a gente. (Dona Maria, estudante).

> Meu filho comprou um computador e me ensinou a mexer nele. Agora, quando o professor passa um trabalho eu mesmo faço a pesquisa. Antes eu tinha que pagar para pesquisar, hoje já faço sozinha. (Helena, estudante).

Ao estabelecer um paralelo entre a inserção das TIC na sala de aula, em particular no que se refere ao uso de tais recursos como ferramenta pedagógica auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de jovens, adultos ou idosos, podemos afirmar que se trata de um desafio a ser encarado. Isso porque a utilização de tecnologias digitais em ambientes escolares e, nesse caso, na Educação de Jovens e Adultos, é ainda muito incipiente, embrionário, e carecem de estudos, análise e fundamentação teórica e metodológica.

Assim, no que se refere ao impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos podemos perceber uma realidade caracterizada pelas relações de inclusão e exclusão que tais tecnologias envolvem. Neste sentido, torna-se possível, com a inserção das tecnologias no contexto escolar, verificarmos o importante papel que as práticas educativas desempenham no processo de ensino-aprendizagem com esses estudantes ao oportunizar lhes o acesso a esses bens, como fica evidenciado na fala de uma professora ao afirma que:

> Inserir as tecnologias no cotidiano dos jovens e adultos é dar a esses sujeitos a oportunidade de conhecer e se familiarizar com esses instrumentos, os quais nunca teve a chance de apreciar. Há alunos da EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS que não sabem nem ligar um computador. Então, não ter a

> escola um laboratório de informática é como negar a esse aluno o direito de aprender algo que a sociedade exige. Como sabemos, esse aluno já teve negado o direito de estudar no tempo certo. [...] não saber mexer num computador, hoje, é estar na condição de excluído. E é nessa condição que esses jovens e adultos se encontram. (Tereza, professora).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos já foram desrespeitados quando tiveram seu direito à educação negado, então cabe agora um procedimento que vise o acesso ao direito de afirmação da identidade dos educandos, sua cultura e seu saber**,** interligando-os à realidade do mundo atual.

E o que dizer das políticas públicas voltadas para a inserção das novas tecnologias no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos? Tal questão merece reflexões. Como se sabe, os compromissos relativos à Educação de Jovens e Adultos firmados pelo Ministério da Educação - MEC em encontros internacionais, desde a Conferência Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990), seguido da V CONFITEA, em Hamburgo/Alemanha (1997), da Cúpula Mundial de Educação, em Dakar/Senegal (2000), dentre outros eventos de caráter educacional, incluem a necessidade das tecnologias digitais para o esforço de alcançar as metas da educação para todos. Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, na última conferência da UNESCO sobre a educação de adultos, a CONFINTEA, realizada em 1997, em Hamburgo (Alemanha), com a participação de agentes governamentais e não governamentais de diversos países, firmaram compromissos para a formulação de políticas de acesso às novas tecnologias, incluindo o Brasil.

Sendo assim, segundo tais propostas, que detalham os compromissos para a Educação de Jovens e Adultos, as chamadas TIC devem promover, na educação de adultos, uma comunicação interativa, uma maior compreensão e cooperação entre povos e culturas, a difusão de filosofias, criações culturais e modos de vida dos alunos, o acesso à educação à distância, a exploração de novas modalidades de aprendizado, o exercício crítico a partir de análises dos meios de comunicação, a divulgação de material didático, a promoção do uso legal de propriedade intelectual e o reforço a bibliotecas e instituições culturais (CONFERÊNCIA, 1999, 49 -50). Como já foi bastante mencionado, a tecnologia vem fazendo parte constante do dia-a-dia das pessoas como, por exemplo, o aumento dos caixas eletrônicos nas agências financeiras, a consulta de preços de mercadorias nos supermercados, entre outros. Daí, a necessidade em disponibilizar aos alunos, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, uma aprendizagem significativa utilizando, por exemplo, as tecnologias da informação e da comunicação, de modo que as novas formas de aprendizagens tornem

significativas para o estudante como também para o professor. Só com uma proposta pedagógica que abarque tais concepções poderá alcançar a cidadania plena, a igualdade e a socialização neste mundo globalizado, caracterizado pela presença maciça da tecnologia.

Afinal, as TIC e as suas influências são visíveis fora e dentro do ambiente da sala de aula e podem representar importante papel como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tanto na Educação de Jovens e adultos, como em qualquer modalidade de ensino. Portanto, é certo que sua existência pode catalisar transformações não somente na sociedade, mas também nos modos de ensinar/aprender e no modo de ser do professor e do aluno. A palavra chave é 'saber' utilizar essas ferramentas em prol da construção de uma educação com qualidade social para todos e todas.

Algumas conclusões...

Assim, diante das reflexões expostas no tocante à relação entre as TIC e a Educação de Jovens e Adultos, concluímos que existem muitos jovens, adultos e idosos com a necessidade de uma formação abrangente, que lhes oportunize o acesso à cultura digital, às novas linguagens do mundo atual e futuro. À luz de uma educação com sentido amplo, que extrapole os muros da escola, acreditamos que inserir as Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos irá contribuir para tornar esses sujeitos cidadãos independentes, conhecedores de sua cidadania e, assim, conseguirão projetar-se na vida como indivíduos politizados, emancipados e socializados neste mundo globalizado e inovador, caracterizado pela crescente expansão das tecnologias, que invadem a cada dia os setores da vida social, econômica, política e cultural.

Em suma, as análises apresentadas neste estudo possibilitaram a elaboração de algumas reflexões acerca dos limites e das possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. Foi possível constatar que a utilização de tais ferramentas em ambientes escolares e, nesse caso, na Educação de Jovens e Adultos, é ainda muito incipiente. Portanto, consideramos que este trabalho não se dá por encerrado, em função de tratar-se de uma temática ainda muito recente e necessitando de outros estudos e análises, novos olhares e discussões.

Enfim, esperamos com as abordagens aqui apresentadas, suscitem novas reflexões sobre a necessidade da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no contexto da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esse público está inserido em uma

sociedade cada vez mais marcada pela presença da tecnologia e precisa, portanto, conhecê-la e dominá-la, para que, possam sair da condição de excluídos para a condição de sujeitos familiarizados com a cultura digital.

Referências

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender:** a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BARCELOS, Valcão. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e educação:** trabalho e formação docente. Campinas: Vozes, 2004.

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, MEC, 1996.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. De Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro; Zahar, 2003.

CECCON, O. **A vida na escola e a escola da vida.** 15. ed. São Paulo:Vozes, 1982.

CUNHA, Maria I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. Informação pedagógica. In:______. **Formação de educadores:** inquirindo alternativas. Rio de Janeiro, 1994, p. 23-31.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 10. ed. Petrópolis, RJ:Vozes,1994., 2004.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 15 – 43.

ESTEBAN, Maria Tereza. ZUCCUR, Edweges (Org.). **Professora-pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro, 2002.

FIGUEIREDO, Nébia Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 3. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 7. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. Sã Paulo: Atlas, 1991.

ISSN 18089097

IANNI, O. **A era do globalismo**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LOKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia científica.** 26. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCKESI, C. Carlos. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 1994.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SAMPAIO, Maria Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANCHO, J.M. Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M. *et al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. De Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez &Autores Associados, 1991.

SILVA, T.E.; FRIRE, F.; ALMEIDA, R. Q. (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. São Paulo: Cultrix, 1976.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO

Iracyara Maria Assunção De Sousa

RESUMO

Pensar a Educação Física a partir da sala de aula, refletindo sobre o agir pedagógico embasa este artigo que apresenta uma proposição metodológica da aprendizagem cooperativa e suas implicações para a construção do conhecimento da cultura corporal. Seu objetivo é discutir o conceito e a prática da aprendizagem cooperativa no ensino de Educação Física na modalidade EJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, *campus* Macau. Nossa investigação se pautou em um estudo qualitativo, apresentado como relato de experiência com interlocução com a pesquisa bibliográfica, trazendo reflexões e interpretações sobre a experiência vivida. Reconhecemos que o conceito de aprendizagem cooperativa provoca reflexões sobre formas de ensino mais efetivas, que possibilitam avanços na aprendizagem escolar, conforme aporte teórico de apoio (MONEREO & GISBERT, 2005; ARROYO, 2007; PCN, 1999) e outros. O estudo sugere que o professor investigue, reflita e contextualize sua prática para superar obstáculos, encontrando o que potencializa um trabalho significativo em sala de aula, construindo novos olhares e práticas educativas cooperativas, na perspectiva de ressignificar trajetórias de insucessos pessoais e coletivas, na modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação Física. Aprendizagem Cooperativa. Educação de Jovens Adultos.

1. Reflexões Introdutórias

A Educação de Jovens e Adultos, compreendida em sua abrangência conceptual como campo social, bem como campo de práticas político-educativas, apresenta na sua configuração um processo histórico marcado pela vulnerabilidade,

descontinuidade e diversidade de trajetórias pessoais e sociais dos sujeitos pertencentes a esse campo.

O reconhecimento da identidade coletiva desses jovens e adultos vem nos instigando como sujeitos-educadores, sobre as possibilidades, sobretudo culturais e sociais de construir novos olhares e práticas educativas na perspectiva de ressignificar o que é vulnerável, descontínuo e diverso, contrapondo-nos a uma ótica pessimista de negatividade, de imagens estereotipadas, de discursos instaurados, ora sob comiseração, ora sob derrotismo dos sujeitos em questão.

Muito mais nos é colocado pelas demandas educativas e sociais que urgem impondo-nos um movimento premente de formulação e sistematização de novas práticas escolares e curriculares, de novos sentidos ao ensinar-aprender, o que nos leva a analisar que para alunos jovens e adultos “não basta oferecer escola; é necessário criar condições para estar nela [...] sob o risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos.” (HADDAD, 1998, p.116).

A natureza dialética e o potencial transformador inerente aos conflitos e condições históricas humanas (FREIRE, 2003) permitem a elaboração de novos enredos a estes protagonistas a partir do entendimento de que “jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais ou que, gratuitamente, abandonaram a escola, [...] repetem histórias longas de negação de direitos, as mesmas de seus pais, avós, gênero, etnia e classe social.” (ARROYO, 2005, p. 30).

Assim, a escolarização para jovens e adultos, pela via do acesso e da permanência, pode contribuir para a ressignificação de suas trajetórias pessoais e coletivas, deslocando a produção de fracassos para a produção de resultados positivos e afirmativos sucessos.

A respeito de práticas relevantes que vêm sendo desenvolvidas na educação escolar para a EJA, Gomes (2005) argumenta: “existem experiências positivas para contar? Certamente que sim; muitas delas nós ainda não conhecemos e são construídas nas mais diversas regiões desse país.” (GOMES, 2005, p.93).

É no contexto da crença das experiências escolares positivas que o presente trabalho se instala, pois, tratamos aqui de um relato de vivências no ensino da

Educação Física, com turmas de jovens e adultos, orientadas pelo conceito e prática da aprendizagem cooperativa como perspectiva de gerar novos significados, tanto para essa área de conhecimento, como para a própria modalidade em questão.

Falar em qualidade de ensino é um desafio, e na EJA, aumenta-se esse desafio, pois o perfil dos estudantes envolve jovens e adultos que trabalham, que são pais de família, com baixa autoestima e forte desinteresse pelas experiências de ensino da escola. Assim, cabe à escola construir práticas pedagógicas que incluam e integrem esses jovens num processo de ensino e aprendizagem que promova o aprender a aprender, pois são cidadãos em formação escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é discutir o conceito e a prática da aprendizagem cooperativa no ensino de Educação Física na modalidade EJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *campus* Macau. Como objetivos específicos, esperamos identificar outros conteúdos pertinentes à manifestação desse conceito como cultura corporal, jogos e brincadeiras, como ainda almejamos refletir sobre a prática docente e ações didáticas que viabilizem uma abordagem cooperativa para ressignificação de práticas de Educação Física para alunos jovens e adultos.

Nossa investigação se pautou em um estudo qualitativo, apresentado como relato de experiência, com interlocução com a pesquisa bibliográfica, uso de questionário com os alunos para identificação do perfil, bem como reflexões e interpretações sobre a experiência metodológica vivida em sala de aula.

Embora na área da Educação Física a tendência predominante para a abordagem de questões relativas ao ensino da cultura corporal no ensino médio tenha sido o aprofundamento tático das modalidades, identificando-se como sentido da Educação Física a prática esportiva, nosso desejo foi o de superar essa prática arraigada, em que a metodologia de ensino prioriza a execução de fundamentos esportivos e vivências de situação de jogo com predominância da característica recreativa. Isso por sua vez, não alimentava um sentido/significado para os estudantes que frequentam as aulas, pois se observava visivelmente uma presença descompromissada com os saberes esportivos, por não seguir uma sistematização que

promovesse o desenvolvimento de desempenhos corporais que desejavam, já que estavam envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem.

2. A aprendizagem cooperativa como orientadora do agir metodológico na Educação Física do Ensino Médio Integrado EJA

A Educação Física, como área de conhecimento, a partir da década de 80, começa a sofrer significativa alteração de perspectiva como disciplina escolar. É fato que ela passa a englobar um projeto de educação escolarizada, vinculada a um projeto político pedagógico constituindo-se como prática pedagógica que expressa uma intenção educativa, por isso, sua intervenção se dá em direção à formação integral do educando.

Isso nos traz a necessidade de descrever uma compreensão de Educação Física, a partir de estudos científicos. Santin (1999, p.11) apresenta uma intenção provocativa de estudo sobre esta área de conhecimento e sugere uma reflexão profunda sobre a necessidade de compreendermos, "[...] a educação física como depositária da responsabilidade de aperfeiçoar a condição humana. Seu referencial primeiro é a vida; seu desafio pedagógico é descobrir como a vida pode ser vivida com dignidade, equilíbrio e prazer." A reflexão exposta nos permite pensar outra questão central no estudo do autor mencionado, quando afirma que "[...] a educação física é, certamente, em sua raiz uma ação educativa [...]", (SANTIN, 1999, p. 9).

Esta reflexão nos faz olhar para a escola, focando as práticas pedagógicas da Educação Física, e confirmar que há muita coisa a ser modificada. Não basta alterar somente a prática de sala de aula, a questão abrange repensar a proposta curricular, revisando conteúdos e tratamento pedagógico que lhes é dado, tempo e espaço pedagógico e multiplicidade de práticas que impossibilita a criação de sua identidade pedagógica na escola.

Escobar (1992, p. 8) discute uma perspectiva de Educação Física, ampliando o entendimento de que seu foco de ensino e aprendizagem envolve as diversas atividades concretas do universo da cultura corporal, e nesse entendimento a "

Educação Física será a disciplina curricular que tratará pedagogicamente dos temas da cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem."

Na prática pedagógica da Educação Física na modalidade Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, espaço de interesse deste estudo, estruturamos uma experiência de ensino, na tentativa de contribuir para ressignificar esta prática pedagógica, redefinindo problemáticas e pesquisando soluções, num constante agir-refletir-agir de forma que esta experiência possa vir a contribuir para a reconfiguração do ensino nessa modalidade.

No processo de ensinar e aprender da Educação Física é importante que professor e estudantes integrem-se efetivamente ao ambiente escolar, o que exige do professor estratégias metodológicas como impulsionadora dos processos de aprender a aprender, uma vez que, selecionar conteúdos e os procedimentos didático-metodológicos para ensinar e para organizar o tempo pedagógico de apropriação do conhecimento envolve um problema metodológico básico do agir pedagógico.

Acreditamos que é preciso construir uma visão dinâmica e significativa da produção de conhecimentos escolares, em que o ensinar envolva a presença de um estudante que busca aprender. Neste sentido, tem-se discutido que

> A atividade de ensino, tal como a entendemos, revela toda a complexidade da realidade objetiva vivida pelos sujeitos. Mas, ela tem uma particularidade extremamente relevante: a sua intencionalidade. E é isto que imprime uma responsabilidade ímpar aos que organizam o ensino. (MOURA, 2005, p.155-156)

Focalizando o ensino da Educação Física na EJA, na proposição de oportunizar a construção do conhecimento da cultura corporal de forma abrangente e de forma que os estudantes sejam capazes de aprender o máximo possível por meio de uma relação cooperativa, ressaltamos a importância de trabalhos cooperativos, abordando conceitos e concepções encontrados ainda na literatura de forma incipiente.

Pensando nesta premissa, vemos a riqueza da metodologia da aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino, que segundo afirma Pujolás (1999):

> A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a *heterogeneidade,* isto é, as diferenças entre os alunos – que, logicamente, encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado. Na verdade, os métodos de aprendizagem cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre os alunos, mas muitas vezes precisam delas. A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento – que tanto incomoda o ensino tradicional e homogeneizador – é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente. (MONEREO & GILBERT, 2005, p. 9-10)

Estudo realizado por Slavin (1980) apud Monereo e Gilbert (2005), já destacava nas primeiras pesquisas que: [...], a aprendizagem cooperativa potencializa habilidades psico-sociais e de interação (com relação aos outros, aceitação de pontos de vista, comunicação, negociação, auto-estima, etc.) baseadas em valores como colaboração, ajuda mútua e solidariedade. (MONEREO & GILBERT, 2005, p. 10)

Interessante destacar que há autores que definem ou se referem à cooperação e colaboração como sinônimos, tendo outros, que fazem distinção. Maçada e Tijiboy (1998) realizaram estudo significativo sobre a aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos, e apresentam autores que definem aprendizagem cooperativa, os quais trarão contribuições na discussão conceitual que nos propomos a realizar neste estudo.

Iniciando, Ferreira (1986, apud BARROS, 1994, p.38), em artigo conceitua colaboração como "[...] trabalho em comum com uma ou mais pessoas; cooperação; auxílio; contribuição." (MAÇADA & TYJIBOY, 1998, p.4). Já Kaye (1991), apud Barros (1994, p. 20) expõe que: "[...] colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – criar alguma coisa nova ou diferente através da colaboração, se contrapondo a uma simples troca de informação ou passar instruções".

Para estes autores não há distinção entre colaboração e cooperação. Cotrapondo-se a essa definição, Barros (1994 apud MAÇADA & TIJIBOY, 1998, p. 5) apresenta a definição de "[...] colaboração como estando relacionada com contribuição. A cooperação, por sua vez, é um trabalho de co-realização que além de atingir o significado de colaboração, envolve o trabalho coletivo visando alcançar um objetivo comum."

ISSN 18089097

Ao consideramos a metodologia cooperativa que engloba o princípio da diversidade, e possibilita na interação do conhecimento o ensinar bem a todos, tendo todos aprendido bem os saberes da cultura corporal, reafirmamos entender a complexidade que envolve o termo cooperação, e juntamente com as autoras supra ci citadas, reforçamos a concepção de cooperação segundo Piaget (1997 apud COSTA 1995; RAMOS, 1996)

> Cooperação é definida como co-operação, isto é, cooperar na ação é operar em comum; se caracteriza quando da coordenação de pontos de vista diferentes, pela operação de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo. [...], para que aja uma cooperação real são necessárias as seguintes condições: existência de uma escala comum de valores; conservação da escala de valores e existência de uma reciprocidade na interação. (MAÇADA & TIJIBOY, 1998, p. 5)

Acreditamos que a Educação Física ganha novo impulso como prática pedagógica, quando professores utilizam metodologias de ensino que representam um passo à frente rumo à mudança de paradigmas, como a aprendizagem cooperativa, por promover um aprender compartilhado de saberes e um trabalho cooperativo com atividades colaborativas e tomadas de decisões em grupo, na interação do conhecimento da cultura corporal.

3. Trajetórias Metodológicas da Experiência Pedagógica na Educação Física

Nesta experiência pedagógica, oferecemos uma organização de situações de ensino dos saberes da cultura corporal, utilizando a metodologia da aprendizagem cooperativa, por possibilitar a ampliação dos conhecimentos construídos de forma coletiva, prazerosa e significativa, acentuando a relação entre as ações metodológicas e a reflexão dos valores, princípios e significados sociais nos quais os educando estão inseridos.

Percebemos que com a utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa é possível favorecer o aprofundamento sobre a realidade através da problematização dos saberes da cultura corporal com atitude científica, despertando no estudante

curiosidade e motivação no processo de ensino e aprendizagem, conforme orientações no Coletivo de Autores (1992).

Nesta experiência pedagógica, oferecemos uma organização de situações de ensino dos saberes da cultura corporal, utilizando a metodologia da aprendizagem cooperativa, por possibilitar a ampliação dos conhecimentos construídos de forma coletiva, prazerosa e significativa, acentuando a relação entre as ações metodológicas e a reflexão dos valores, princípios e significados sociais nos quais os educando estão inseridos.

A opção por trabalhar com a aprendizagem cooperativa na EJA, em turmas do Ensino Médio integrado nos curso de Química e Recursos Pesqueiros, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Cultura do Rio Grande do Norte - IFRN justifica-se pelo fato de considerar que as características dos estudantes influenciam as práticas pedagógicas docentes. Por isso, torna-se imprescindível o surgimento de práticas pedagógicas diferenciadas, que instrumentalize o estudante de conhecimento da cultura corporal, e a partir disso, produzir novos saberes que integrem a sua corporeidade.

Nesta interação de conhecimento, precisamos conhecer os sujeitos e as condições que a escola oferece para a construção do conhecimento dentro dela, o que nos faz entender que "[...], olhar o que acontece dentro da escola, pode nos dar a dimensão do quanto as metas ou objetivos de indivíduos podem desencadear ações que criarão impacto na realidade mais imediata."(MOURA, 2005, p.156)

3.1 Narrativas e Vivências da Educação Física: as Ações Didáticas e os Saberes da Cultura Corporal como Resultados da Aprendizagem Cooperativa

Na escola, percebemos o quanto tem sido necessário tornar a sala de aula espaço de pesquisa e de produção de saberes da experiência, no sentido de construir o conhecimento da cultura corporal sistematizado sobre novas alternativas pedagógicas.

Como educadora, buscamos apresentar a empiria do estudo, a partir da proposição do ensino dos saberes da Educação Física, apresentando elementos

ISSN 18089097

metodológicos da aprendizagem cooperativa, que nos permitissem compreender nosso agir metodológico sobre os saberes construídos na interação professor e aluno e as ações didáticas mobilizadas nesta prática pedagógica.

Isso posto, reafirmamos nosso entendimento de que o professor precisa se debruçar reflexivamente sobre a inadequação das práticas em sala de aula e procurar encontrar alternativas para favorecer novas propostas pedagógicas. Nesta postura de professor-pesquisador de sua própria prática, destacamos os estudos de Dominicié *apud* Nóvoa (1992, p.25), ao enfatizar que é imprescindível valorizar a experiência e os saberes decorrentes dos percursos individuais dos professores:

> Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social, profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (BORGES, 1998, p. 56)

É válido considerar, que o nosso entendimento é que tanto o saber científico quanto o saber da experiência em sala de aula ganham importância, pois ambos influenciam as ações docentes na realidade escolar. Feitas essas considerações sobre o papel do professor, como construtor de uma identidade profissional, passamos a apresentar nossa experiência pedagógica.

Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Educação Física/Ensino Médio (1999), explica que esse nível de ensino compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização de conhecimento da cultura corporal. O processo de ensino e de aprendizagem deve estar alicerçado no esclarecimento sobre as diferenças, na compreensão e no entendimento destas pelos jovens. As estratégias escolhidas devem favorecer a inclusão, sendo preciso discuti-las e torná-las claras para os estudantes.

Desse modo, a perspectiva de uma experiência na Educação Física com a metodologia cooperativa foi motivada por ela poder permitir detectar o nível de atenção que os educandos da EJA dão à sua condição de ser aprendente. Isto é, a sua capacidade de gerir sua aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem da

ISSN 18089097

cultura corporal, sabendo que essa disciplina trata pedagogicamente da cultura corporal na escola, e que isso se configura a partir de temas ou formas de atividades, particularmente corporais, tais como jogo, esporte, ginástica, dança e lutas, que constituem seu conteúdo e visa promover no estudante a apreensão da expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Foi preciso articularmos esta experiência metodológica da aprendizagem cooperativa com a compreensão de organizar e desenvolver o ensino de um conteúdo específico, no caso deste estudo, a cultura corporal, especificamente o jogo, e tratar das intenções do como ensinar do ponto de vista da relação teoria e prática, ensino e aprendizagem, recursos didáticos e avaliação.

Referentemente às práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem cooperativa, podemos perceber que o campo da pesquisa ainda é incipiente. Mas com a produção científica já existente é possível fundamentar uma experiência pedagógica em sala de aula. E foi o que nós fizemos.

Introdutoriamente é importante destacar para a compreensão da estruturação das aulas de Educação Física, as chamadas dimensões da aprendizagem entre iguais, isto é, da aprendizagem cooperativa, a saber: tutoria, cooperação e colaboração. Estas dimensões no cenário das interações educativas entre iguais se distinguem:

> - *Tutoria*: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidade diferente.
> - *Cooperação*: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas dentro de margens de proximidade.
> - *Colaboração*: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares. (DAMON E PHELPS, 1989, apud MONEREO & DURAN GISBERT, 2005, p.13)

Com essa apresentação das dimensões do cenário das interações educativas que caracterizam a metodologia da aprendizagem cooperativa, reforçamos que a prática pedagógica que desejávamos concretizada no interior da sala de aula contemplava a *tutoria*, vista pelo líder do grupo e na interação professor/aluno, aluno/aluno na construção do conhecimento do conteúdo jogo, buscando uma relação entre iguais reconhecendo-se a condição de sujeitos diferentes, portanto uma relação *cooperativa*, utilizando-se de procedimentos e recursos específicos, que favorecessem

a aquisição coletiva da aprendizagem do conteúdo jogo, isto é, a *colaboração* que produzisse novos saberes resultando no saber fazer, contribuindo para a formação social dos estudantes da EJA.

Neste sentido, o ensinar jogo utilizando-se da aprendizagem cooperativa considerou que cada ator social tem sua importância no processo da aprendizagem. O professor não perde sua autoridade na organização da construção e produção do conhecimento, o estudante passa a ter autonomia para gerir sua aprendizagem teórico-prática referente ao conteúdo jogo, isto é, ambos discutem meios e procedimentos, bem como o sentido/significado desta aprendizagem para o cidadão em formação escolar, e por isso, se refletia sobre o conhecimento, os hábitos, as habilidades e os valores que precisavam ser construídos, à medida que, as experiências corporais nas aulas de Educação Física promoviam o desenvolvimento da totalidade do educando.

No Ensino da Educação Física a articulação entre o aprender a fazer, o saber por que está fazendo e como relacionar-se nesse fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, são aspectos orientadores do agir metodológico do professor.

As atividades da Educação Física devem se relacionar com os grandes problemas da sociedade brasileira, integrando o cidadão na esfera da cultura corporal, por meio dos temas transversais. Ainda acrescenta como orientação que o tratamento didático nessa prática pedagógica contemple a sua complexidade e dinâmica, contribuindo com a aprendizagem, com a reflexão, e com a formação do cidadão crítico. (PCN, 1999).

Nas aulas de Educação Física na construção do conhecimento sobre o jogo, o estudante na condição de aprendente foi observado quanto à capacidade de gerir sua própria aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem, de cuidar do próprio corpo na realização das atividades práticas, se atendiam as orientações didáticas da professora, se evitam não concluir as atividades escritas e práticas, e se apresentavam sem habilidade para o trabalho em grupo e capacidade de superar o estado de ânimos negativo em relação às atividades de sala de aula.

A partir desse olhar, organizamos uma prática pedagógica cuidadosa que se constituísse em contribuição efetiva para educar corporeidades no fazer pedagógico no interior da escola. Aqui entendemos corporeidade na perspectiva de Santin (2008, p.104) como sendo "o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua corporeidade." Contudo, é aquilo que um indivíduo é corporalmente.

Priorizando que os estudantes da EJA fossem além dos saberes de sala de aula, ampliando os conhecimentos, propusemos situações de ensino e aprendizagem desafiadoras, envolvendo trabalho em grupo, pesquisa, elaboração e vivência de jogos. Sentimos os estudantes alimentados de estímulo para aprender, pela realização do esforço não só cognitivo, mas de corpo inteiro para superar as dificuldades de aprendizagem no conhecimento da cultura corporal.

Com essa observação durante as aulas, podemos atribuir às características e métodos da aprendizagem cooperativa. Johnson, Johnson e Holubec (1999) apresentam as condições que propiciam a cooperação no seio do grupo:

> 1. *Interdependência positiva (Positive interdependence)*. O sucesso de cada membro está ligado ao do restante do grupo e vice-versa. Isso é estipulado através de objetivos de grupo (aprender e garantir que os outros membros do grupo também aprendam), reconhecimento grupal (o reforço não individual, mas do grupo), divisão de recursos(distribuição da informação e limitação de materiais) e papéis complementares.
> 2. *Interações face a face (Face-to-face promotiveinteraction).* Maximização da oportunidade de interação, permitindo dinâmicas interpessoais de ajuda, assistência, apoio, animação e reforço entre os membros do grupo. Isso comporta limitar o número de membros (em geral de 2 a 4)
> 3. *Responsabilidade individual (Individual accountability)*. Tenta-se evitar o principal inconveniente do trabalho em grupo, a "dificuldade e responsabilidades". Para garanti-la, pode-se recorrer à avaliação individual, à escolha aleatória do porta-voz ou aos relatórios pessoais de trabalho.
> 4. *Habilidades sociais (Social-interpesonal-skills).* As habilidades necessárias para a cooperação (comunicação apropriada, resolução construtivas de conflitos, participação, aceitação dos outros) devem ser ensinadas para que possam ser praticadas.
> 5. *Auto-reflexão do grupo (Groupprocessing)*. Os membros do grupo destinam certo tempo para refletir conjuntamente sobre o processo de trabalho, em função dos objetivos e das relações de trabalho, e tomam decisões de reajustes e melhoria. (MONEREO & GISBERT, 2005, p. 15)

Nessa experiência, nasceu o projeto *O jogo lúdico e o ser brincante. N*ele priorizamos desenvolver o conteúdo jogo, e metodologicamente organizamos

ISSN 18089097

situações-problemas que mobilizassem o estudante a discutir, refletir, investigar, levantar questões e formular hipóteses, assumindo uma postura ativa e criativa em seu processo de aprendizagem na escola.

Nosso desejo junto à criação desse projeto era de eles assumirem a responsabilidade individual e exercitassem o aprender a aprender e as habilidades sociais, colaborando com a professora num processo mútuo de ensinar e de aprender mais e melhor sobre os saberes da cultura corporal.

No projeto, cuidamos para não tratar o conteúdo jogo de forma fragmentada, firmando objetivos didáticos e sociais, de forma que os estudantes se sentissem responsáveis pela aprendizagem juntamente com a professora, o que nos fez investir intensamente na *interdependência positiva*, pois cada um e todos tinham muito a contribuir com outro. O objetivo foi construir os saberes do jogo na perspectiva lúdica, de forma que os estudantes apreendessem a expressão corporal como linguagem na vivência das atividades de jogo.

Durante as duas primeiras semanas, demos as orientações para realização da pesquisa acompanhada de leituras de textos sobre jogo. Em seguida, pela decisão conjunta do trabalho em grupo com *responsabilidade individual*, orientamos sua organização, apontando para que na construção do estudo se discutisse sobre o contexto histórico-social dos jogos e brincadeiras pesquisados. Na pesquisa, os estudantes foram orientados a apresentar tipologia do jogo, variações estruturais, as aprendizagens sociais envolvidas, acrescentando a importância desse conteúdo e vivência na formação humana.

A partir dos jogos trazidos, o grupo, por meio de situação de cooperação na construção do conhecimento, foi provocado a utilizarem *habilidades sociais* e *auto-reflexão do grupo,* pois deveria escolher um jogo específico, descrever o nome e as regras e que aprendizagens sociais estes oportunizavam ao ser brincante. A forma de comunicação do conhecimento construído foi em forma de seminário para os grupos em sala de aula e depois o intercâmbio com as outras salas, ou seja, o curso de Química apresentaria para o curso de Recursos Pesqueiros.

Com o desafio de apresentação do trabalho em grupo ser apresentado na escola, ampliamos o diálogo sobre como seria a apresentação, esperamos sugestões e elegemos a proposta de exposição de cartaz e apresentação prática, que seria oportunizar aos visitantes a vivência dos jogos pesquisados. Neste momento aplicamos a condição de *interação face a face* na turma, visto que precisamos estimular os grupos a refletir sobre conhecimentos e informações que eram importantes comunicar, para quem não conhecia a base científica dos saberes do jogo. Problematizamos as condições de apresentação prática do jogo que envolveu competências da oralidade e habilidade de falar em público, já que era o mais temido no depoimento dos estudantes.

Descrevendo essas condições especificamente, enquanto *auto-reflexão do grupo,* vimos que os participantes do grupo destinavam certo tempo para refletir conjuntamente sobre o processo de construção da atividade, como material teórico que dispunham, e pensar no que fazer em relação à conclusão do trabalho escrito, apresentação oral no seminário e vivência prática, tomando decisões de reajustes e melhoria.

Neste interagir em grupo, no papel de professora, pudemos observar que mesmo com muitos conflitos e atritos, nas relações, aos poucos os estudantes percebiam a *interdependência positiva*, mesmo com ânimos tão negativos entre os participantes, aos poucos, íamos intervindo para que entendessem que o sucesso de cada um estava ligado ao de todos do grupo e vice-versa.

Embora ainda sem nítida consciência, percebiam-se ligados por objetivos comuns, que forçavam a agir para aprender e garantir que os outros do grupo também aprendessem sobre o conhecimento que cada um tinha produzido na leitura de textos e pesquisa iniciais sobre jogo e brincadeira. Ainda sentíamos que era preciso alimentar o reconhecimento grupal valorizando o esforço individual, e principalmente do grupo, por exercitar dividir os recursos e distribuírem as responsabilidades pela comunicação do conhecimento sobre jogo e brincadeira, considerando que todos têm papéis complementares.

Na segunda parte do projeto, intensificamos a produção do conhecimento nas leituras do texto e dos encontros dos grupos na sistematização dos resultados da pesquisa sobre os jogos. Orientamos aos estudantes que o conteúdo jogo era um saber da cultura corporal, então eles precisavam compreender a tipologia do jogo, as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais implicadas no momento do jogo, que possibilitava a apreensão da expressão corporal como linguagem nas práticas corporais.

A cada aula eram apresentados os avanços do trabalho em grupo rumo a sua conclusão. Neste momento dialógico sobre o conhecimento construído, pudemos sentir que os estudantes descobriam pela própria experiência formas e meios para uma participação de sucesso em atividades de movimentos, no caso, nos jogos; na vivência conseguiam falar do que aprenderam coerentemente associando teoria e prática; sentiam-se mais seguros em perguntar e questionar enquanto aprendiam mostrando a proximidade de entendimento pertinente sobre o significado cultural da aprendizagem do jogo.

Também eram aproveitadas para intensificar as orientações técnicas sobre a produção de cartaz (tamanho de letra, quantidade de informação e ilustrações), fazendo revisão do cartaz produzido e orientando às devidas alterações para reescrever o texto definitivo para a apresentação, uma vez que, os estudantes apresentavam significativas dificuldades de leitura e escrita.

A terceira e última fase do projeto foi a apresentação dos trabalhos em grupos no seminário. Cada grupo tinha um líder responsável por gerir coletivamente as ações do grupo rumo à conclusão da atividade, no prazo definido. A ordem de apresentação dos grupos no seminário seguiu a sugestão de sorteio. A parte da apresentação prática seguiu a adequação de espaço físico disponibilizado no momento pelas condições de infraestrutura do nosso *campus*.

A avaliação foi realizada ao longo do processo, na observação sobre o nível de interesse dos estudantes na realização da pesquisa e elaboração da construção escrita; relacionavam-se o conhecimento teórico estudado em sala na estruturação da prática dos jogos; e exposição das habilidades de leitura e escrita próprias das situações de

ensino e aprendizagem, bem como a identificação dos avanços em relação ao desempenho corporal na vivência dos jogos e na tomada de consciência corporal.

4. Considerações Finais sobre Aprender a Aprender Juntos

Nossas considerações finais apontam necessidade de produção de conhecimento, mas também nosso esforço humano para propor o conhecimento produzido neste artigo, a partir da empiria, da experiência, considerando que estas questões em torno do nosso fazer pedagógico na escola, ora são interpretadas como nos apresentam (realidade) e ora como nos aparecem (subjetividade).

No contexto da educação técnica, na modalidade EJA, no Ensino Médio Integrado, foi um desafio uma prática pedagógica da Educação Física centrada na metodologia da aprendizagem cooperativa, e embora conduzida por conflitos e desafios pessoais, técnicos e institucionais, podemos verificar que pode uma prática promover a apropriação do saber sistematizado da cultura corporal por todos os estudantes indistintamente, a menos que algum evada da escola.

Partindo deste ponto de vista, ressaltamos que o esforço de nossa ação docente nessa experiência foi contribuir para que a prática pedagógica da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Macau, propiciasse aos estudantes a apreensão do saber sistematizado da cultura corporal, no caso o jogo e a brincadeira.

Tomamos nossa experiência profissional na área da Educação Física, na modalidade EJA como suporte para o desenvolvimento desta proposição metodológica da aprendizagem cooperativa, esclarecendo que esta escolha não deve delimitar e nem fechar a produção de conhecimento da cultura corporal, mas provocar estímulos para a criação de outras práticas pedagógicas que suscitem reflexões e discussões, que possam ser tratadas não só no ensino médio, mas nos outros níveis de ensino.

Portanto, é vital que no ensino os conteúdos da cultura corporal (jogo, esporte, ginástica, dança e lutas) sejam tratados pedagogicamente na articulação dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, e assim, ajustados a uma formação

ISSN 18089097

integral do ser na escola, o que exige uma metodologia que considere a diversidade humana, condição encontrada em toda sala de aula

O conhecimento produzido das diversas áreas de conhecimento por ultrapassar os muros da escola; a equipe pedagógica e principalmente o professor, deve lançar um olhar cuidadoso quanto ao que está sendo oportunizado em sala de aula. Neste sentido, é indiscutível a viabilidade de entender a sala de aula como espaço em que o estudante aprende conscientemente, pois é capaz de pontuar suas aprendizagens na plenitude de sua corporeidade.

Para o professor, a sala de aula é campo fértil para a investigação e a pesquisa, assim como enriquece o seu aperfeiçoamento profissional, desde que seu trabalho pedagógico tenha sido metódico, sistemático e acompanhado de uma postura de professor reflexivo.

O conceito de aprendizagem cooperativa provoca reflexão sobre suas formas de ensino mais efetivas, uma vez que esta questão conceitual precisa estar bem compreendida pelo professor, para que possa possibilitar a todos avançar em nível de aprendizagem escolar. Nesta perspectiva de avanço de aprendizagem do conteúdo jogo, vimos que foi possível criar uma condição de cooperação no grupo e propiciar a *interdependência positiva,* a *interação face a face*, a *responsabilidade individual*, as *habilidades sociais*, e *auto-reflexão do grupo*, nas aulas de Educação Física.

A aprendizagem cooperativa permitiu observarmos um nível significativo na diminuição do medo de questionar e errar diante dos desafios da aprendizagem, bem como da vergonha de falar em público. Ainda mantiveram-se os aborrecimentos, as intolerâncias principalmente referentes à exposição de pontos de vista diferentes entre os estudantes, mas nas atividades em grupo os estudantes permitiam-se o exercício do diálogo e, aos poucos foram sentindo a necessidade de assumirem atitudes de interação, troca, colaboração e cooperação nas situações de aprendizagem,.tarefa que não é fácil.

Podemos destacar que a metodologia foi ao encontro destas necessidades próprias do perfil do aluno EJA, que temos na nossa escola, o que mostra que o professor não tem que sair inventando ou improvisando, mas investigando, refletindo

e contextualizando sua prática para superar os obstáculos e encontrar o que potencializa um trabalho em sala de aula coerente com a proposta pedagógica do Instituto.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GOMES, Nilma (Org.). **Dialógos na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ESCOBAR, Micheli O.; TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SOARES, Carmem L. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: GEBARA, Ademir... [et al.]; MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Guia da Escola Cidadã).

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Anna Mª P. de.(Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para escola fundamental e média. SP: Thomson Learning, 2005.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

MAÇADA, Débora Laurino; TIJIBOY, Ana Vilma. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. Anais do IV Congresso RIBIF, Brasília, 1998. Disponível em: http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf. Data: 20/04/2011.

MONEREO, Carles; GISBERT, David Duran.**Tramas**: procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Trad. Claúdia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A Atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Anna Mª P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

LOPES, Antonia Osima. Relação de Interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos A (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SANTIN, S. **Educação Física***:* educar e profissionalizar. Porto Alegre: Est, 1999.

_________. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FESTERSEIFER, Paulo E. **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE VONTADES, DIREITOS E PROGRAMAS, O PENSAMENTO DE FREIRE SE (DES)FAZ

Isabelle de Luna Alencar Noronha[49]
Maria Dulcinea da Silva Loureiro[50]

RESUMO

[49] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.
[50] Profa. Dra.do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri URCA.

O analfabetismo de jovens e adultos continua a ser um problema ainda não resolvido em nosso país. A experiência histórica evidencia que as ações pautaram (e continuam a pautar-se) em campanhas e programas que objetivam a erradicação do analfabetismo, mas que não chegam ao cerne do problema e, portanto, não conseguem resolvê-lo. O presente artigo traz reflexões a cerca do pensamento pedagógico de Paulo Freire com o objetivo de refletir como práticas e programas de alfabetização de adultos se utilizaram do ideário de Freire para fundamentar seus pressupostos. Trata-se de uma reflexão teórico-prática, fundamenta-se teoricamente nos trabalhos de Gadotti (2010), Freire (1991; 1981; 2010), Romão (2006), Gauthier e Tardif (2010) dentre outros que pensam a educação com uma visão progressista. O texto está estruturado em dois momentos o primeiro trata historicamente a educação de jovens e adultos e no pensamento de Paulo Freire; o segundo apresenta duas propostas para a educação de jovens e adultos, o Projovem Urbano e o Programa Brasil Alfabetizado, mostrando como a concepção de Freire se apresenta de forma ambígua nos discursos, mas não se efetiva nos processos de formação e na elaboração dos projetos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; alfabetização; programas; Paulo Freire

ABSTRACT

The youth and adult illiteracy remains an unsolved problem in our country. Historical experience shows that actions based (and continue to be guided) in campaigns and programs that aim to erradicate illiteracy, but that does not reach the heart of the problem and therefore can not solve it. This article contains reflections about the educational thought of Paulo Freire in order to reflect practices and adult literacy programs that made use of Freire's ideas to justify their assumptions. It is a theoretical-practical reflection based on the work of Gadotti (2010), Freire (1991, 1981, 2010), Romão (2006), Gauthier and Tardif (2010) among others who think education with a progressive vision. The text is structured in two moments: the first is historically the education of young people and adults at the thought of Paulo Freire; the second presents two proposals for the education of youth and adults, Projovem Urbano e o Programa Brasil Alfabetizado, showing how the conception of Freire is presented ambiguously in speeches, but not take action in the processes of training and preparation of projects.

Keywords: Education of youth and adults; Literacy; Programs; Paulo Freire

Considerações iniciais

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2009) a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de

10% para 9,7% entre 2008 e 2009, o que representa ainda cerca de14,1 milhões de sua população[51] jovem e/ou adulta considerada analfabeta.

A educação de jovens e adultos nunca fora uma prioridade na história educacional do Brasil, mas se constituiu em alvo de ações episódicas e paralelas: campanhas e cruzadas em prol da erradicação do analfabetismo no país.

Somente na década de 1940 quando da desejada consolidação do processo de industrialização, e o resultado do censo de 1940 que desnudou em números os altos índices de analfabetismo de um país que queria adentrar no mundo industrializado, é que a educação de adultos passa a compor o rol de preocupações dos governos.

É no ano de 1947, segundo Moll (2009) que o governo brasileiro lança, pela primeira vez na história, uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população. Inicialmente foram criadas 10 mil salas de alfabetização em todos os municípios do país. O projeto não vingou o que, segundo Soares (2001), ocorreu devido a falta de conhecimentos e acúmulo de informações sobre os processos de alfabetização para jovens e adultos tanto de educadores como da própria organização escolar, o que fez com que esta campanha se assentasse em bases fracas e não lograsse êxito.

Antes, porém, houve ações pontuais como em 1915 quando organizou-se a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em reunião ocorrida no Clube Militar do Rio de Janeiro[52]: "combater o analfabetismo é dever de todo brasileiro". No entanto, apesar dos movimentos da Liga e dos objetivos governamentais, proclamados no auge do "entusiasmo pedagógico" e do "otimismo pedagógico" que o segue, a escola se mantém na década de 1920, como privilégio da classe fundiária dominante, da burguesia industrial em ascensão e das camadas médias da população. Ribeiro (1998, p. 81) afirma que mais da metade (65%) da população brasileira de 15 anos e mais em 1920 havia sido totalmente excluída da escola.

A partir da década de 1930, com a industrialização e a conseqüente urbanização, há um crescimento da demanda social para a educação, pelas novas

[51] Ficam de fora deste número os considerados analfabetos funcionais. Segundo o censo de 2010 a população brasileira é de 190.755.799 pessoas.
[52] Já em 1913, o regulamento dos institutos militares determinava a alfabetização de recrutas analfabetos, bem como a educação continuada dos alfabetizados, para progressão na carreira das armas. (ROMÃO, 2006, p. 36)

ISSN 18089097

exigências do capital em termos de mão de obra qualificada e alfabetizada. São, portanto, movimentos de transformação na organização da produção e do espaço que vão intervindo e determinando mudanças nos rumos da educação.

Da criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947 até a década de 2000, predominaram no Brasil as “cruzadas” e as “campanhas” pela “erradicação do analfabetismo no país”, dentre estas, destacamos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947-1963); a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958-1963); O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL[53]); Movimento de Alfabetização (MOVA); Programa de Alfabetização Solidária (PAS/1996), Programa Brasil Alfabetizado (2003); o Ensino Supletivo (Lei Federal nº 5.692/71) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em segmentos, entre outras.

No campo internacional a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, desde a sua criação, também trouxe contribuições ao tema em tela, em 1949 a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada na Dinamarca, neste mesmo ano no Brasil há o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos; a II Conferência aconteceu em 1960, as quais seguiram-se e seguem-se outras, temos destaque a IV Conferência acontecida em Paris em 1985, que colocou como preocupações centrais,

> a) O Combate ao analfabetismo sob novas alianças entre instituições governamentais e organizações não-governamentais;
> b) A prioridade à educação da mulher;
> c) O estabelecimento de vínculos entre a educação formal e não-formal na perspectiva da aprendizagem;
> d) O impacto decisivo da *mass media* na aprendizagem;
> e) A necessidade de criatividade e inovação a aprendizagem de adultos;
> f) O analfabetismo funcional nos países industrializados. (ROMÃO, 2006, p.31)

Percebemos pela fala de Romão que ainda nos anos 1980 os problemas da EJA persistem, agora em novos cenários, em que são propostas “novas alianças”

[53] Criado em 1967 o Mobral só foi instalado em 08 de setembro de 1970, época de consolidação do regime ditatorial militar, este programa substituiu a então proposta nacional de alfabetização de adultos pelo método de Paulo Freire do governo João Gourlart, antes do golpe.

principalmente entre comunidade civil organizada e governos. Isso se efetiva no processo de redemocratização quando para as novas organizações comerciais, a educação torna-se (mais uma vez?) a estratégia para o desenvolvimento moderno. O que exige novo olhar para a EJA.

Voltemos aos anos 1960 e encontramos um personagem central, não só para o Brasil, mas para o mundo, nas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos: o professor Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Ele marcou o pensamento educativo da segunda metade do século XX com a sua Pedagogia do Oprimido (1968), em favor dos "esfarrapados do mundo".

> Nela, apresentou a educação como um caminho para a libertação permanente, que se realiza em duas etapas. A primeira se produz quando as pessoas se tornam conscientes da sua opressão e, através de sua práxis (noção marxista que serve para designar a prática orientada para a mudança social), elas transformam o *status quo*. A segunda etapa decorre da primeira e desemboca em um processo permanente de ação cultural visando a emancipação. (GAUTHIER, TARDIF, 2010, p. 310)

Assim, Freire se inscreve numa perspectiva de educação crítica. Para este educador (1981, p. 87) "nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: por quê?", e isso só seria possível através de um processo educativo que ao invés de alienar procurasse conscientizar as pessoas através do diálogo, esta é a base da teoria freireana. O ideário da educação popular está lançado.

Um dos marcos em sua carreira foi a apresentação do Relatório "A educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Neste, defende que o ensino para adultos deve pautar-se no cotidiano daqueles que estão aprendendo a ler, porque "ler o mundo antecede a leitura da palavra".

Dos problemas identificados e denunciados por pesquisadores, ao longo de tantos encontros de alfabetização de adultos está a "infantilização do adulto", vista no desenvolvimento dos programas para esta modalidade de ensino. Esta se efetiva, com uma didática que deixa de fora conhecimentos sobre a andragogia; com o uso de livros inadequados, partindo de metodologias de ensino que objetivam tão e simplesmente a aquisição do saber lingüístico, o conhecimento de letras e a formação de palavras

abstratas, caracterizando o que Freire chamou de “educação bancária”. Para agravar a situação encontram-se nesta modalidade educativa, professores despreparados, que “acham ser mais fácil ensinar a adultos”, ou simplesmente encaram a educação como “uma sobre-renda para o turno noturno”, temas que vamos discutir doravante.

No desenvolvimento de sua teoria Paulo Freire propõe uma pedagogia centrada na idéia de “conscientização”, esta não está atrelada a escola, nasceu no seio de movimentos sociais, culturais, como uma denúncia, um grito contra a opressão, um desejo de libertação, uma educação popular.

Opressão que ainda é mais severa em tempos atuais, com a globalização da economia, com a expansão dos meios de comunicação e informação, com a sociedade plenamente organizada em torno da escrita, mas que ainda ostenta um grande número de analfabetos conforme descrevemos no inicio deste texto.

Na ótica de Freire a história é vista como possibilidade e não como determinismo, assim os alunos/sujeitos do processo são instigados a refletir suas experiências históricas, situação social e pessoal com a finalidade de mudar as coisas. O fundamento filosófico dessa educação emancipadora vem do pensamento marxista, do seu engajamento político e da humanidade de seu propósito.

Segundo Gauthier e Tardif (2010, p. 320) para Freire a consciência crítica se desenvolve a partir de níveis que se inicia com o que ele denomina de consciência primária, ou seja, o indivíduo não contesta o mundo: é dominado por problemas primários e vegetativos da ordem da sobrevivência. As pessoas não agem sobre o mundo; procuram antes de tudo, não compreender e dominar a realidade, mas sobreviver. A consciência primária segue-se a consciência mágica marcada pela crença em poderes superiores, no fatalismo e na submissão. As pessoas não agem (ou agem pouco) sobre o mundo e explicam seus problemas de modo pouco profundo e marcado por idéias preconcebidas. Entregam-se ao destino, à fatalidade, etc. È com o desenvolvimento da consciência crítica, que o indivíduo tentar ir além da superfície dos problemas, a análise e questionamento das situações como também a rever suas posições e contradições. As pessoas procuram agir sobre o mundo; tomam consciência do seu poder de ação, percebendo as causas da sua própria situação.

ISSN 18089097

Para tanto Freire desenvolveu o método de alfabetização de adultos, em que a palavra geradora, com valor semântico e político-social é extraída do cotidiano dos próprios sujeitos da aprendizagem. A partir desta são ensinados mais que o nome das letras e sons que elas formam quando juntas e/ou separadas, é trabalhado uma atitude de vida diante de palavras que ao expressar o mundo, expressam também poder, o poder de mudar as coisas ou de aceitá-las tal como se manifestam.

Efetivamente são três as situações de aprendizagem, primeiro o educador descobre o que o aluno conhece para trazer a cultura dele para o processo de ensino; a seguir explora os temas que emergiram para que haja uma discussão em torno de problemas reais do cotidiano e os alunos/sujeitos construam uma visão crítica da realidade; o terceiro momento busca-se soluções para superação dos impasses surgidos com os temas problematizados.

Assim Freire afirma que a alfabetização numa área de miséria só tem sentido se for realizada numa perspectiva que leva o oprimido a expulsar o opressor de dentro dele e a buscar sua autonomia.

Desta forma ele define o papel do professor,

> Meu papel de professor progressista não é apenas de ensinar matemática e biologia, mas o de, tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 2010, p. 121)

Em Freire o aluno é sujeito do processo de aprendizagem, aprendendo em comunhão com os outros, mediatizados pelo mundo. Numa perspectiva de transformação do mundo lido.

1. Paulo Freire e a alfabetização de adultos

Voltando ao que discutimos inicialmente neste texto, Soares (2001) enfatiza que em 2000 quase 20 milhões da população do Brasil são considerados analfabetos absolutos, passam de 30 milhões os analfabetos funcionais e a faixa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo institucional, ou seja, o ensino fundamental. Soma-se a estes, o que Soares (op cit) denomina de

ISSN 18089097

"neoanalfabetos", pois mesmo freqüentando a escola, não estão conseguindo atingir o domínio da leitura e da escrita.

Parece que a questão do analfabetismo entre jovens e adultos ainda não fora solucionada e continua, mesmo após Freire, carecendo de cuidados e de políticas mais eficazes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 preconiza em seu artigo 37 que,

> **Art. 37º.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> **§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> **§ 2º.** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O artigo 38 também destinado a EJA atesta que

> Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos;
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

De acordo com a Lei encontramos salas de EJA, divididas em segmentos conforme as séries do ensino fundamental. A experiência[54] mostra que tais salas são inadequadas ao adulto em termos de mobiliário, luminosidade, espaço e recursos didáticos (livros, quadro branco...). Como estas salas são ocupadas pelo ensino regular durante o dia os educadores da EJA não têm liberdade de ação para modificar os espaços.

[54] A experiência no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri –URCA, que fica na região do Cariri cearesense, tem possibilitado acompanhar salas de aulas destinadas a EJA entre as cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha, e ao mesmo tempo, trabalhar com a formação de professores para esta modalidade educativa.

ISSN 18089097

A composição das salas de aulas da EJA também se configura num desafio, posto que há alunos em faixas etárias bem diversas que chegam a variar entre 15 e 60 anos.

O encontro intergeracional e intrageracional é muito positivo, no entanto, nas condições de um curso noturno em que os interesses de vidas são diferentes isso se torna bastante complicado. Um jovem de dezessete anos quer recuperar o tempo perdido em termos de conquista de um emprego melhor, uma oportunidade no mercado de trabalho... As pessoas de 60 anos e/ou mais querem simplesmente aprender a ler; na faixa etária intermediária temos àqueles que precisam aprender a ler porque querem conseguir uma carteira de habilitação de transporte automotivo... Em meio a tudo e a todos está um professor que algumas vezes quer só um pouco mais de descanso posto que "já trabalhou demais" e a EJA não exigiria tanto dele. Também há aqueles que gostam de trabalhar com adultos, mas não conseguem ir além das limitações de suas próprias formações.

Diante dessa realidade indagamos "por que a evasão entre alunos da EJA é tão freqüente? Na escola escutamos algumas afirmações que revelam como os educadores, gestores e alunos explicam a questão como, por exemplo: "É muito difícil o jovem estudar e trabalhar!"; "tem o problema das drogas"; "eles não conseguem aprender e ficam desestimulados"; "Eles, principalmente as mulheres, não têm com quem deixar os filhos". A todas essas possíveis explicações podemos levantar uma série de questionamentos, mas o importante é perceber que em nenhuma delas se enfrenta realmente a problemática de fundo.

Nos questionamos: como trabalhar na EJA com as idéias e concepções de Paulo Freire de conscientização e emancipação? E mais, até que ponto os Programas que se propõe a Educação de Jovens e Adultos assumem as proposições de Freire?

Neste texto faremos uma rápida incursão nos Programas: Projovem Urbano e no O Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, trabalho e cidadania - ProJovem Urbano, tem como foco jovens de 18 a 29

ISSN 18089097

anos que não concluíram o ensino fundamental[55], o que diminui as questões de disparidade de faixa etária na EJA. Este, se apresenta como um programa de "resgate" do jovem da marginalidade, qualificando-o para a cidadania através de práticas de participação cidadão e para o mundo do trabalho, através da qualificação profissional.

O programa apresenta uma proposta de currículo interdimensional e interdisciplinar e, ainda, oferece uma bolsa de R$ 100,00 aos alunos participantes.

Quando paramos para analisar o currículo num primeiro momento podemos pensar que a proposta dos Temas geradores defendidos por Freire norteiam a proposta curricular, no entanto, se formos pensar que para Freire os temas geradores surgem da realidade específica de cada Círculo de cultura e por isso o momento de investigação com e na comunidade é tão importante, numa mesma cidade os Círculos de cultura terão temas geradores diferentes. É a partir dos temas geradores que o processo de problematização e de desenvolvimento da consciência crítica partem. Nesse sentido, mesmo aparentemente o currículo do Projovem urbano propor temas que numa perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar levem o jovem a pensar suas situações de vida, de jovem, e trabalhador... não surgem da realidade das comunidades onde esses jovens estão inseridos, os temas foram definidos *a* priori, são os mesmos temas de norte a sul do país, e de forma "quase mágica" devem dar conta da realidade, diga-se de passagem diferenciada, da juventude. Com se pudesse pensar que existe uma única realidade de juventude no nosso país.

Como nos alerta Freire temos que estar atentos pois no atual contexto em que o ideário neoliberal incorpora o dicionário democrático: autonomia, cidadania, participação dentre outras palavras dando-lhes outros significados.

> Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito... É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre os seus súditos, pelo senhor feudal sobre os seus vassalos, pelo colonizador, sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domestificação alienante que alcança a eficiência extraordinária no

[55] Os jovens deveriam teoricamente ser alfabetizados, mas a experiência mostra que a maioria não tem o domínio da leitura e da escrita necessário ao acompanhamento dos conteúdos do ensino fundamental.

> que venho chamando de "burocratização da mente". (FREIRE, 2011, p. 111)

Portanto, não podemos perder de vista que essa proposta é parte de uma política neoliberal: a formação aligeirada não permite a solidificação de saberes; responde a imediata necessidade do mercado de trabalho, que atesta que há um grande potencial de jovens desperdiçado por não terem sequer o ensino fundamental.

Há outros pontos importantes a considerar, os professores são selecionados e todos formados na área em que atuam, recebem formação inicial e continuada de acordo com a proposta pedagógica do programa, porém, as condições materiais e estruturais dificultam o bom desenvolvimento dos fazeres próprios que essa atividade requer. Os manuais de estudo devem seguir um calendário nacional em virtude do acompanhamento de periódicos exames avaliativos externos.

Segundo Freitas (1989) é preciso aproveitar o interesse do capital pela educação e tentar impor o nosso projeto político. Percebemos que os professores vão tentando fazer isso, mas a própria condição objetiva deles mesmos (salarial e de trabalho...) dificulta esse processo.

Quando o Projovem chegou, ao menos para a região do cariri cearense da qual estamos tratando, "esvaziou[56]" um outro programa (este específico de alfabetização de adultos) o "Brasil Alfabetizado".

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003 para promover o acesso à educação como um direito de todos, em qualquer momento da vida. O Programa capacita alfabetizadores e alfabetiza cidadãos com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade, ou foram excluídos da escola, antes de aprenderem a ler e a escrever. O objetivo que esses alunos entrem na EJA, já alfabetizados para dar prosseguimento aos seus estudos.

Nesse programa, o MEC tem o papel de viabilizar, por meio de repasse de recursos, as condições para que as instituições possam desenvolver a tarefa de ensinar a ler e escrever. O MEC também acompanha e avalia todas as ações dos conveniados.

---

[56] Esta foi a expressão usada pelos educadores do Brasil Alfabetizado, informando que estavam "perdendo alunos para o Projovem Urbano por causa da bolsa de R$ 100,00.

ISSN 18089097

As instituições podem apresentar o método que mais se adequar à realidade das comunidades onde atuam. O importante é que as propostas pedagógicas comprovem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas.

No PBA diferentemente do Projovem Urbano, os professores não precisam ter formação específica, as salas de aula são compostas pelos próprios docentes que buscam seus alunos de porta em porta e assim formam uma turma que é cadastrada nas secretarias de educação[57]. Muitos são tão carentes quantos os alunos com os quais vão atuar, precisam muito desse "emprego", outros complementam a renda no turno noturno. Eles devem passar por uma formação inicial e continuada de acordo com o que o programa requer.

Considerações finais

Segundo Gadotti (2000, p. 279) o analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo, sem combater suas causas. A sucessiva prática de campanhas/programas além de não resolverem a questão do analfabetismo, não favorecerem a sua cessação, até os agravam. Daí precisamos dos ensinamentos "amorosos", "denunciadores" e "anunciadores" de Paulo Freire na luta a favor da educação, talvez esse seja o seu maior legado.

Na análise dos programas aliada a experiência, percebemos que os mesmos buscam enfrentar a problemática do analfabetismo. Aqui nos referimos mais especificamente aos dois programas: Projovem Urbano e PBA, na concepção que os norteiam a pedagogia de Freire é só uma alusão discursiva, sem no entanto, ser assumida nas formações o que, de certa forma, é coerente, já que como parte de uma política neoliberal assume os pressupostos do ideário neo-liberal que são opostos ao ideário de emancipação e libertação de Freire. Com esta afirmação, não pretendemos descartar a contribuição que os referidos programas tem dado, e nem tampouco, negar que muitos educadores têm tentado realizar um trabalho em que os postulados

[57] O "emprego" deles depende do trabalho de convencimento do aluno sobre a necessidade de aprender a ler, daí o mal estar provocado com a bolsa do ProJovem, é como uma competição, o que Freire diria sobre isso?

ISSN 18089097

da conscientização estejam permeando sua prática docente, embora isso nem sempre seja possível.

Numa sociedade em que os educadores se encontram em situação tão precarizada, com baixos salários, empregos temporários, escutamos depoimentos como: "tenho que sair de casa cedo para ir de casa em casa levando os meus alunos, senão eles não vêm", ditos freqüentemente por professoras do PBA. O professor é responsável por manter a sua sala (e o seu pagamento) caso contrário a sala fecha, ele é desligado do programa. Por vezes perde a sua única fonte de renda, como podemos pensar numa educação de qualidade? Mas como Freire durante toda a sua vida lutou, e proclamou não podemos perder a esperança.

Esperança que se alimenta de professores que se dedicam para além de manter a sala, ensinar o pouco/muito que sabem e conseguem desfrutar da alegria de ver seus alunos aprendendo a ler e eles próprios se descobrindo como agentes/sujeitos/professores. São pessoas que apesar de todas as adversidades vão tentando (ou sendo obrigados) a contribuir para a construção de um "outro mundo possível".

Referências bibliográficas

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível**, reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**, a organização escolar. Ver. Ampl. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Memória da Educação)

SOARES, Leôncio. **As Políticas de EJA** e as Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. A Educação de Jovens e Adultos In: Gadotti, Moacir [et al] **Educação no século XXI:** perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume: Dulmar: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2006 (Coleção Memória da Pedagogia, n. 6)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia,** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (orgs.) **A pedagogia,** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN 9394/96. Brasília, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREITAS, Luis Carlos. **Critica da organização** do trabalho pedagógico e da didática,a prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ISSN 18089097

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS LOCAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Israel Soares de Sousa[58]

Resumo

Este trabalho busca analisar as contribuições das Propostas Curriculares do Primeiro Segmento na Educação de Jovens e Adultos, com relação área a de Estudos da Sociedade e da Natureza, na perspectiva de ampliação do conceito de currículo para além da ideia da lista de conteúdos a serem seguidos pelo professor. Especificamos a questão do ensino de história na EJA, pois partimos da nossa vivência enquanto professor da citada disciplina em escolas públicas do município e da verificação da distância existente entre a história oficial e a história local. Propomos uma prática de história baseada nas vivências locais, a partir do resgate da história local, o que, no nosso entender, amplia a concepção de currículo estática e inflexível, para uma noção de currículo construído e modificado a partir das várias vivências sociais dos alunos.

Palavras-chave: Propostas curriculares; ensino de história; história local.

Abstract

This paper seeks to analyze the contributions of the first segment of the curriculum proposals in Youth and Adult Education, with the area ratio for the Study of Society and Nature, in view of expanding the concept of the curriculum beyond the idea of the content list to be followed by the teacher. We specify the issue of history teaching in adult education because some of our experience as a teacher of that discipline in public schools and checking the gap between official history and local history. We propose a practice story based on local experiences, from the rescue of local history, which, in our opinion, extends the concept of curriculum static and inflexible to the notion of a curriculum built and modified from the different social experiences of students.

[58] Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba na linha de Educação Popular.

Key-Word: proposed curriculum, teaching history, local history.

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS LOCAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Muitas considerações acerca do currículo de história no ensino público de caráter dito "regular" vêm sendo discutidas exaustivamente, realidade que não se altera na Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que seus atores já experienciaram uma oportunidade de vivência escolar afastada de suas realidades e, por algum motivo, foram estereotipados de "fracassados" pelo sistema educacional.

Nesse sentido, discute-se acerca da importância do currículo para uma prática educacional mais democrática, que valorize os saberes populares e que não imponha, de cima para baixo, uma série de conhecimentos descontextualizados da realidade social dos alunos, concebendo-os como sujeitos passivos de recepção de conteúdos prontos e verdadeiros, inquestionáveis e essenciais para uma participação efetiva na sociedade e no mundo do trabalho.

Na concepção de Furtado (2009, p. 55), a presença desse público na EJA pode ser entendida como resultado de um processo de escolarização degradada, onde, mesmo os jovens tendo acesso ao espaço físico, não experimentam uma educação de qualidade que os respeite enquanto sujeitos de direito.

Diferente das crianças do ensino regular, as pessoas jovens e adultas da EJA, são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, mas que ainda estão em pleno desenvolvimento físico, mental e espiritual.

Outra característica marcante dos jovens e adultos da EJA é a participação, de parte considerável, no mundo do trabalho, seja ele formal ou informal, pois são pessoas que possuem responsabilidades sociais e familiares; é o pedreiro, a costureira, a doméstica, o pintor, o ambulante, ou outra profissão que dá o sustento e a garantia de sobrevivência ao estudante da EJA e à sua família.

Desconsiderar essas vivências como uma realidade histórica e desvalorizá-la nas práticas educacionais perpetua uma educação hierarquizada que considera um professor que tudo sabe e um aluno que não sabe de nada. Nesse sentido, a história válida é a dos livros, ou seja, a história oficial, dos “grandes homens e herois” e a história local é descartada ou vista como sem importância.

Diante dessas considerações, o presente artigo busca Pontuar alguns elementos da Proposta Curricular para a área de Estudos da Sociedade e da Natureza do 1° Segmento da Educação de Jovens e Adultos e propor práticas de ensino de história pautadas em reflexões em contemplem a história local dos agentes da EJA, a partir das orientações do MEC no referido documento.

Para isso, realizamos algumas considerações sobre o conceito de história e sua relação com a história local e destacamos elementos para reflexão relacionados ao uso desse campo de saber na perspectiva instrumental de construção de uma consciência crítica em sala de aula.

Apresentamos a história local como uma, entre outras possibilidades, de construção de uma educação conjunta, onde o educador leva em consideração a história dos educandos enquanto ponto de partida para a compreensão do mundo. Vale lembrar que não se pode deixar de lado a relação entre o local e o que ocorre na história de caráter global, pois, é dentro da localidade que os grupos constroem suas histórias cotidianas, porém vinculadas com as realidades mais gerais.

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário não perder as possíveis conexões entre o recorte histórico local e a perspectiva da história geral, procurando dessa forma identidades próprias dos educandos dentro de seus contextos vivenciais, sem perder de vista sua importância na história da humanidade.

O que entendemos por currículo?

A conceituação de currículo tem sido controversa e tem se modificado historicamente, além disso, diante de nossa prática enquanto professor de história em escolas públicas, percebemos que existem muitas dificuldades por parte dos professores em especificar o significado do termo currículo, reduzindo-o a tudo ou a nada, como nos afirma Macedo (2009). Sendo, nesse sentido, o tudo se relaciona ao abstrato de difícil compreensão; e o nada à redução mercadológica e tecnocrática. Porém, é importante que haja um processo de

discussão e aproximação dos professores para com o debate acerca do currículo, o quem motivado muitos produções na área, como nos afirma Macedo (2009)

> O que nos mobiliza, em larga medida, neste momento, é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de *empoderamento* político.

É a partir do conhecimento, pautado em uma práxis, entendida como a reflexão da prática educativa, caracterizada pelo processo de reflexão/ação/reflexão, que os educadores mudarão suas posturas pedagógicas, suas concepções e sua prática política, o que também inclui a ideia de currículo e, consequentemente, de empoderamento e melhorias na educação do nosso país.

Nesse sentido, é cabível que a concepção de currículo pautado no senso comum escolar seja superada. De acordo com Macedo (2009)

> Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplina, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito. (p. 25).

Essa perspectiva reducionista de currículo tem escondido a complexidade das relações sociais e, no caso da história, valoriza o desenho organizativo, o documento com os conteúdos que se devem seguir e que, na maioria das vezes, descarta as vivências das comunidades do ritmo que rege a história. Em geral, e ainda de acordo com Macedo (2009).

> "não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não conseguem elucidar". (p. 25-26).

O currículo, no nosso entender, supera a questão formal e documental da lista de conteúdos a ser seguida, ele compreende também um fazer social, que modifica e dá vida própria ao fazer escolar, pois o processo educativo é complexo, e como tal, não se reduz às questões locais, nem tampouco às generalizações vazias. Nesse sentido, podemos entender o currículo como "um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas" (Macedo, 2009, p 26).

ISSN 18089097

É com essa percepção que defendemos que a história local, no contexto curricular do ensino de história na EJA, se torna um elemento importante no processo de empoderamento dos educandos e possibilita a interação entre os saberes populares e os conhecimentos escolares sistematizados.

O que é e para que estudar história?

Quando perguntamos o que é história, em nossos pensamentos parece ser desnecessária qualquer definição por que, como bem afirma Borges (2003) “um termo com o qual convivemos diariamente desde a infância.” (p. 7). Porém, a complexidade da palavra reside na sua polissemia, e qualquer tentativa de definição resultará numa grande dificuldade.

Entre dezenas de significados podemos elencar: o passado da humanidade, enquanto os acontecimentos vividos e o estudo desses acontecimentos. Salientando que a história não estuda o passado pelo passado, mas, mantém um diálogo vivo com o ele, ou seja, parte de problemas presentes e recorre ao passado para entender as transformações da sociedade no tempo.

Borges (2003) afirma que *“*a história é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história das transformações humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo” (p. 48), isso em seu primeiro sentido. No segundo sentido ela afirma que “o conhecimento histórico serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na história.” (p. 48).

Dessa forma, podemos dizer que a história é todo acontecimento vivido pela humanidade, e é, também, o estudo desses acontecimentos. Sua função reside na busca explicar nossa realidade, nossos anseios presentes, nossos problemas, e, para isso, ela recorre ao passado, porém, um passado vivo e dialético.

No universo da EJA, a história se faz de suma importância, uma vez que ela abre a possibilidade do aluno perceber-se um sujeito histórico, participante do processo de transformação social. Além disso, é necessário valorizar o conhecimento prévio dos alunos, adquiridos no seu cotidiano nas suas instituições sociais, como a família, a igreja, a associação de bairro, etc.

Deve-se levar em consideração que o aluno de EJA já possui um histórico de exclusão com diversas derrotas vividas ao longo de um processo escolar, muitas vezes já iniciada no

ensino regular, que terminam por abalar sua auto-estima. Nesse sentido, qualquer que seja a decepção, colabora para que o aluno se evada. Assim, aproximar os conteúdos à realidade dos alunos, valorizando assim o seu saber, sua história e suas conquistas, inclusive aprendendo com eles, pode contribuir para o despertar do aprender a aprender, contribuindo para amenizar um dos maiores problemas da EJA: a evasão escolar.

Memória e identidade social

Como a história trabalha com a construção da memória, ela atua na manutenção daquilo que pretende que seja lembrado, ou do que se pretende que seja esquecido. Em outras palavras, a história se utiliza ativamente da memória coletiva. Lembrar os heróis nacionais, esquecer os movimentos populares organizados, durante muito tempo, essa tem sido a lógica da história a serviço do Estado.

A história, como um dos campos de saberes sociais que trabalha com a construção dos fatos vividos pela sociedade, e que, na maioria das vezes está à disposição das camadas dominantes, seleciona os acontecimentos não de forma ingênua e neutra, mas de acordo as necessidades de manutenção da permanência dessas camadas dominantes no poder. Da forma que individualmente a memória é afetada pelas manipulações, conscientes ou inconscientes exercidas pelo interesse, a afetividade, o desejo ou outro sentimento, a memória coletiva é afetada pelas manipulações, nesse caso muito mais conscientes que inconscientes, exercidas pelos interesses dos grupos dominantes. Ainda Le Goff (1996) nos afirma que

> Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (p. 426).

É a consciência dessa memória coletiva que vai trazer aos grupos sociais uma percepção de si mesmos, fazendo-os reconhecerem-se enquanto agentes históricos e percebam que suas ações geram transformações, no tempo e no espaço, ou seja, é necessário que os homens percebam sua identidade social, compreendida segundo Neves (1997) como:

> *Identidade social,* por sua vez, implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como **sujeito** da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é, também, **objeto** da história (ciência).

É a identidade social que pode trazer à sociedade uma consciência das transformações, fazendo com que os homens se identifiquem e se reconheçam como agentes históricos, e, assim sendo, reivindiquem seus direitos, exerçam sua cidadania, se organizem politicamente na intenção da construção de uma sociedade mais justa, não num futuro distante, mas a partir do presente. Dessa forma, a memória coletiva se apresenta como parte intrínseca na conquista dessa identidade, segundo Le Goff (1996)

> A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (p. 476).

A memória é um elemento essencial para a identidade, quer seja ela individual, quer seja ela coletiva, em outras palavras, se o indivíduo ou a sociedade têm problemas de memória, suas identidades estão comprometidas. Grupos sociais sem identidade têm grandes possibilidades de não possuírem objetivos claros, muito mais fáceis de serem submetidos à lógica dominante. É papel do professor, que sistematiza e organiza o saber, tratar dessa memória, ajudando na construção da identidade social.

Na Educação de Jovens e Adultos, o ensino de história pode e deve contribuir para que os alunos despertem o desejo pela busca de suas memórias, individuais e coletivas, para que eles possam reconhecer sua identidade social e exerçam seus papéis enquanto cidadãos, sempre na busca de melhores condições. De acordo com a Proposta Curricular (2001) é uma busca para "desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa" (p. 163).

O professor da EJA deve prezar a busca de valores humanísticos que as sociedades capitalistas, de forma disfarçada desvalorizam, entre eles, por exemplo, a ética, a cidadania e a educação como direito de todos.

História local e resgate da memória coletiva

ISSN 18089097

A história local se apresenta como recorte teórico-metodológico que busca evidenciar a ação dos grupos excluídos socialmente como os negros, analfabetos, pobres, índios, homossexuais, trabalhadores, tudo isso dentro da sua localidade, sem deixar de fazer a relação com a história globalizante e sem deixar de problematizá-la.

Porém, essa postura de questionar os fatos e se tornar *história problema*, ainda é muito restrita à academia. É preciso socializar esse campo de saber fora dos muros da universidade para que seja possível que a sociedade tenha conhecimento de si mesma, só assim será possível qualquer transformação social, pois como bem sugere Borges (2003):

> é a contribuição que ela pode trazer para a explicação da realidade em que vivemos que nos leva a ver como fundamental sua divulgação fora das universidades e das escolas onde ela está prisioneira há longos anos. Essa divulgação se torna importante na medida em que se acredita que a história, ajudando a explicar a realidade, pode ajudar ao mesmo tempo a transformá-la (p. 8)

A história local se apresenta como uma, entre outras formas de se escrever a história a partir da perspectiva dos marginalizados e excluídos da história oficial. Ou seja, resgatar a história daqueles que muitas vezes são desconsiderados pela historiografia oficial, tidos como sem importância histórica, entre esses, comumente, estão os jovens e adultos que se encontram inseridos na EJA. Seja através dos currículos oficiais, dos livros didáticos ou das práticas de ensino dos professores que atendem este segmento do ensino.

Um cuidado necessário que se deve tomar quando do ensino de história para a EJA, destacando a história local é por ser ela ainda é uma categoria controversa, muitos pesquisadores a entendem como a história no âmbito municipal, por tanto localista. Muitas vezes existe uma idéia do local, segundo nos coloca Samuel (1990) como "uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural." (pág. 227). Segundo Gasparelo, citado em Lima (2000), a história local se enquadra como

> (...) um princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social (p. 20),

É necessário estudar a localidade, sem perder de vista sua relação com um processo maior. É possível uma aproximação temporal e espacial entre realidades distintas, aproximar

determinada época/fato/processo com a realidade mais imediata, pois, podemos descobrir como as pessoas se relacionavam, como viviam em grupo e estabelecer relações com o presente. Essa afirmação é na verdade como afirma Samuel (1990) "escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto em tempo como em espaço mas usado como uma janela para o mundo" (pág. 229).

Na esfera da EJA, através da história local, os alunos podem ter resgatada sua memória coletiva, percebendo-se agentes históricos. Assim, esses alunos têm consciência de si mesmos dentro do coletivo, envolvendo-se com sua identidade social.

É de responsabilidade historiadores a escolha sob que ótica escrevê-la, ou sob que ótica transmiti-la, isso dentro também das possibilidades que lhe são impostas. Ao menos a consciência da importância da história para a formação de cidadãos críticos tem que estar presente nos professores que lecionam história. Cabe também a quem a escreve democratizar ao máximo a memória das minorias marginalizadas da história, conforme nos coloca Le Goff (1996)

> Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica.
> (...)
> A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação a não para a servidão dos homens. (p. 477).

Trabalhar a história dos próprios alunos, de forma com que eles percebam-se agentes ativos do acontecimento histórico é papel fundamental ao professor da Educação de Jovens e Adultos, que pode, dependendo da sua forma de atuar, libertar ou manter as pessoas jovens e adultas presas na idéia de que a história é construída pelos grandes homens ou heróis da humanidade.

Freire (2002) aponta para uma necessidade de conscientização na educação e da importância do relacionamento do texto, ou seja, do que se ensina, com o contexto, o que se vive. A leitura da palavra não deve ser uma prática distante da *leitura do mundo* (Freire: 2002).

Mesmo não definindo história local, o autor aponta para a necessidade de um trabalho nessa área quando afirma que:

> Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras,

> historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de estórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (p. 33)

.

Percebemos uma ligação da história local com a visão freireana de educação, pois, nos dois casos, a vivência dos alunos é de suma importância no aprendizado dos educandos, re-significando o aprendizado. Vale ressaltar que, de acordo com as Propostas Curriculares (2001):

> Um trabalho assim orientado requer um professor que tenha visão crítica e interesse pelos fenômenos sociais e naturais e pelo processo de produção do conhecimento. Isso não significa que ele deva tornar-se um especialista em todos os assuntos, mas sim que encare o desafio de estar constantemente em busca de informações novas que aprimorem seus conhecimentos, analisando-as criticamente e levando-as para a sala de aula. Essa atitude do educador-pesquisador é que deve contagiar os alunos, motivando-os no sentido da busca constante de novos conhecimentos. (p. 172).

A educação a partir da realidade torna-se importante e consequentemente mais acessível, porém, deve ser conectada com a realidade global, só assim será essencial na busca pela cidadania. As propostas Curriculares do Primeiro Segmento, da Educação de Jovens e Adultos, na área de Estudos da Sociedade e da Natureza despontam para a preocupação da significação dos conteúdos com a realidade social dos alunos, o que podemos perceber através de seus objetivos, para que os alunos sejam capazes:

- Problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e pela ampliação de sua visão de mundo.
- Reconhecer e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.
- Conhecer aspectos básicos da organização política do Brasil, os direitos e deveres do cidadão, identificando formas de consolidar e aprofundar a democracia no país.
- Interessar-se pelo debate de idéias e pela fundamentação de seus argumentos.
- Buscar informações em diferentes fontes, processá-las e analisá-las criticamente.
- Interessar-se pelas ciências e pelas artes como formas de conhecimento, interpretação e expressão dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

ISSN 18089097

- Inserir-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo racional e solidariamente de seus recursos.
- Valorizar a vida e a sua qualidade como bens pessoais e coletivos, desenvolver atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas.
- Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizar o patrimônio cultural de diferentes grupos sociais, reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.
- Observar modelos de representação e orientação no espaço e no tempo, familiarizando-se com a linguagem cartográfica.
- Compreender as relações que os homens estabelecem com os demais elementos da natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do meio ambiente, analisando aspectos da Geografia do Brasil.
- Compreender as relações que os homens estabelecem entre si no âmbito da atividade produtiva e o valor da tecnologia como meio de satisfazer necessidades humanas, analisando aspectos da História do Brasil.

Contribuições na construção da história local na Educação de Jovens e Adultos

A prática mais comum no ensino de história, principalmente na EJA, ainda é voltada para história dos heróis e das datas comemorativas, na maioria das vezes, o professor apenas segue os conteúdos previstos pelo plano de curso, sem ao menos problematizá-los, nem sequer se preocupa em construir um plano de aula/curso considerando elementos comuns a seus alunos.

Alguns vícios no ensino de história podem ser apontados como prática comum na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no primeiro segmento, onde os professores não possuem uma formação específica em história. Neves (1997) enumera e comenta esses vícios:

Eurocentrismo / ocidentalismo: como país colonizado por portugueses, a educação no Brasil, adotou por muito tempo, e ainda adota um modelo ideológico europeu ocidental. Da mesma forma, a disciplina de história tem considerado a nossa realidade social como uma extensão da história da Europa Ocidental.

Oficialismo: a história apresentada como válida pela maioria dos professores ainda é a oficial. Essa é a história dos agentes do poder, que cultua os grandes heróis, os vencedores e

ISSN 18089097

os dominantes; enquanto os excluídos são apresentados passivamente na história, ou não são nem apresentados.

Quatripartismo: a divisão clássica européia; Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, ainda engessa muito dos historiadores, principalmente professores, que muitas vezes tentam enquadrar a realidade histórica dos educandos a essa ordem. Aos locais que não estão enquadrados nessa divisão cabe deixar de existir para a ciência histórica.

Universalismo: a história é vista como totalizante, onde o destino de todos é único em qualquer tempo e espaço, nessa perspectiva, os acontecimentos locais não são considerados.

Diante disso, buscamos refletir algumas posturas que podem fazer o professor reavaliar sua atuação no que diz respeito ao ensino de história, deixando assim de ser um simples transmissor de conteúdos e passando a ser um mediador na construção do conhecimento, e que esse seja interdisciplinar. Porém, vale salientar que a história local também pode ocorrer em vícios, que devem ser evitados pelos professores, são eles:

Fragmentação do conhecimento: cabe ao professor coordenar suas aulas e suas atividades no ensino de história com o fim de evitar a **fragmentação** do conhecimento, pois o local não é um pedaço isolado do geral, mas uma parte integrante e em constante interação com o todo.

Nessa perspectiva, não podemos explicar, por exemplo, a violência da comunidade do Rangel sem levar em consideração, a forma como João Pessoa se constituiu, e, ampliando as escalas, a Paraíba, o Brasil e o mundo.

Personalismo: Na minha prática de professor de EJA no Rangel, vivenciei a prática política de muitos alunos, que, na maioria das vezes, encaram os candidatos a cargos públicos do bairro como os únicos atores que podem trazer mudanças para a comunidade. Assim como a história oficial buscou personalizar os processos históricos erroneamente, não se pode confundir história local com a valorização de personagens locais. A história local é a história da comunidade, não deve ser confundida com a de líderes comunitários, ou cidadãos ilustres, nascidos naquele lugar.

Localismo / bairrismo: valorizar o local não é considerá-lo o centro de tudo, como se fora dele, nada fosse importante, encarando os de fora da comunidade como "outros", estranhos a sua realidade. Essa atitude gera uma ação discriminatória de tudo que vem de fora da comunidade. O aluno da EJA pode e deve perceber o outro como uma troca cultural e de conhecimentos. Além disso, de acordo com a Proposta Curricular (2001):

> a pesquisa e a prática educativa revelam que eles se interessam tanto pelas questões relativas à sua sobrevivência cotidiana como por temas aparentemente distantes como a origem do universo, o desenvolvimento da informática ou a eclosão de conflitos religiosos em outros continentes. (p. 163).

Folclorização: a história local é importante na percepção da identidade social dos indivíduos, porém é necessário tomar cuidado com rótulos generalizantes que, de alguma forma, sufocam nossas personalidades. Então, encarar os alunos da EJA como fracassados e sem capacidade de aprender, ou alunos desprovidos de cultura, é uma armadilha que deve ser evitada pelos educadores.

Vale salientar que a autora supracitada não se refere especificamente à Educação de Jovens e Adultos, porém, isso não descarta a nem inviabiliza o uso do texto a essa modalidade, pois, a prática de ensino de história, também na EJA não está isenta de recorrer aos vícios, quer sejam eles globais ou locais.

Enfim, trabalhar com uma proposta de história que fuja dos padrões já firmados não é fácil, porém, as dificuldades e os vícios não devem ser usados como desculpas para permanecer no padrão tradicional da história geral. Diante desses questionamentos, apresento algumas de atividades que buscam valorizar a história local, sem perder de vista sua relação com o geral, lembrando que essas devem ser adaptadas a cada realidade.

- Pesquisa sobre a origem do nome da comunidade (bairro ou município), esse nome é significativo para a população? Porque?
- Pesquisa sobre as profissões mais recorrentes na localidade. Quais os direitos garantidos por lei desses trabalhadores? Como conseguiram?
- Fazer um levantamento das áreas de lazer, de trabalho e religiosas da comunidade. Quando e por quem foram fundadas? Como preservá-las?

Enquanto professor da EJA há algum tempo, pude perceber que, vários são os problemas enfrentados pelos alunos, entre eles os mais recorrentes em minha prática foram: violência, o uso de drogas, condições materiais, dupla jornada de trabalho, sazonalidade dos empregos, gravidez indesejada, etc.

Considerações finais

Percebemos que, em meio a tantos fatores negativos, a vontade de estudar, de melhorar a qualidade de vida, de ascender socialmente são também presentes e evidentes.

Cabe ao professor, diante de tantos problemas, valorizar a vivência e a memória que os alunos já possuem de si. Cabe também ao educador, valorizar o saber não formal que seu educando já adquiriu diante dos desafios que a vida lhe impôs, ampliando assim seu conceito de currículo.

Compreendemos que existe uma grande distância entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares do Primeiro Segmento do MEC, que apresenta uma proposta inovadora, democrática, contextualizada e coerente com a realidade social dos alunos; e a prática educativa na realidade do nosso município, estado ou país.

Estamos cientes de que esse problema não é gerado por uma questão específica, mas é decorrente de vários fatores, que passam pela formação de professores, pelas condições físicas de trabalho, pela vontade política de investimentos na educação, pela realidade social dos alunos, entre tantos outros impedimentos. Mas, cremos também que a resolução desses problemas torna-se insuficiente sem uma concepção inovadora, democrática e política dos educadores, que compreende uma concepção ampla de currículo, para além da lista de conteúdos a ser seguida e que valorize a história e a vivência locais.

REFERÊNCIAS

Borges, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** São Paulo: Cortez, 43° ed., 2002.

Furtado, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos:** produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

Le Goff, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 4ª ed., 1996.

Lima, Idelzuíte de Sousa. **Ensino de história e currículo:** idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar. João Pessoa: UFPB, 2000. Dissertação.

Macedo, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Neves, Joana. **História local e construção da identidade social**. In Saeculum: revista de história – nº 3. Jan – Dez 1997 – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1999.

Ribeiro, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

Samuel, Raphael. **História local e história oral**. Revista Brasiliense de História, São Paulo. Vol. 9, fev, 1990.

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO MOBRAL: MEMÓRIAS DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

Jailson Costa da Silva[59]

Marinaide Lima de Queiroz Freitas[60]

RESUMO:O presente artigo apresenta breves reflexões acerca dos acontecimentos educacionais no campo da educação de adultos nas décadas de 1960 e 1970. Objetivamos neste trabalho a apresentação de alguns aspectos relacionados às ações desenvolvidas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, dando destaque às concepções teórico- metodológicas implementadas pelo Movimento que tinham a intenção de inibir os ideais educacionais de cunho libertador dos movimentos de cultura popular, que por sua vez comungavam com as ideias do educador Paulo Freire, que apresentava em seus princípios educacionais o pensamento crítico e libertador junto às classes oprimidas. Efetiva-se por meio de uma abordagem qualitativa, apoiada na pesquisa bibliográfica fundamentada nos escritos de: Beisiegel (2004), Cunha (1985), Fávero (1983), Freire (2005), Freitag (1986), Jannuzzi (1983), Paiva (2003) dentre outros. A investigação busca contribuir para o entendimento de um recorte temporal muito significativo no campo da alfabetização de jovens e adultos, marcado pelas iniciativas conscientizadoras ocorridas no final dos anos 50 e início dos anos 60, destacando também a contenção de tais ações pelo Golpe Militar de 1964, privilegiando as concepções teóricas e metodológicas que nortearam a alfabetização de jovens e adultos no MOBRAL.

PALAVRAS-CHAVE: MOBRAL – Concepções teórico-metodológicas – Regime Militar

ABSTRACT:The present article presents brief reflections concerning the educational events in the field of the education of adults in the decades of 1960 and 1970. We objectify in this work the presentation of some aspects related to the actions developed for the Brazilian Movement of Alphabetization - MOBRAL, giving it has detached to the methodology conceptions theoretical implemented by the Movement that had the intention to inhibit the educational ideals of liberating matrix of the movements of popular culture, that in turn they it agreed with the ideas of the educator Paulo Freire, that presented in its educational principles the critical and liberating thought next to the oppressed classrooms. It is accomplished by means of a qualitative boarding, supported in the bibliographical research based on the writings of: Beisiegel (2004), Wedge (1985), Fávero (1983), Freire (2005), Freitag (1986), Jannuzzi (1983), Paiva (2003) amongst others. The inquiry searches to contribute for the agreement of very significant a secular clipping in the field of the Alphabetization of young e adult, marked for the occurred awareness initiatives in the end of 50 years and beginning of years 60, also detaching the containment of such actions for the Military Blow of 1964, privileging the theoretical and methodology conceptions that had guided the Alphabetization of young and adults in the MOBRAL.

KEY-WORDS: MOBRAL - Conceptions theoretician- methodology - Military Regimen

[59]Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Linha de pesquisa: História e Política da Educação – Grupo: Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos.

[60] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e da Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> *[...] O objetivo do governo autoritário, antirrevolucionário, e antirreformista, era criar, pela via "doce" da alfabetização uma base política de novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime.*
>
> *(CUNHA 1985, p. 59)*

As décadas de 1960 e 1970 representam um período de grandes acontecimentos no campo educacional, sobretudo no tocante à educação de Jovens e Adultos. Dentro desse recorte temporal privilegiamos como destaque neste artigo as iniciativas de educação popular dos primeiros anos da década de 60, momento em que "pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho, e em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre". (FÁVERO, 1983, p. 8-9).

Destacamos também o período pós 1964, marcado pela intervenção Militar e pela restrição da autonomia dos educadores e educandos por meio do autoritarismo e da violência contra as pessoas que contrariassem o regime.

O surgimento do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – está diretamente ligado à história da política brasileira da década de 1960, mais especificamente o ano de 1964 – momentos em que os militares conquistam, através do uso da força, a liderança governamental do Brasil.

Desenvolvido em pleno Regime Militar, o MOBRAL tinha em suas ações o objetivo de proporcionar aos adolescentes e adultos analfabetos a alfabetização funcional – o ensino da leitura e da escrita de forma técnica – com a intenção de proporcionar em curto espaço de tempo a participação dos sujeitos no desenvolvimento produtivo do país.

Na tentativa de concretização dos objetivos o MOBRAL apresentava-se com um método pedagógico antidialógico, com concepções pedagógicas autoritárias, que concebiam a educação como um investimento.

Dizia-se ser proposta do MOBRAL alfabetizar através das palavras geradoras como acontecia no método Paulo Freire. No entanto, tal afirmação não se confirma, pois o material

didático utilizado não apresentava os conteúdos críticos e problematizadores que caracterizam do método Paulo Freire. Nesse contexto histórico não se concebia que a alfabetização de adultos deveria partir do diagnóstico da realidade existencial dos alfabetizandos, buscando considerar a identidade desses sujeitos, e compreendendo, sobretudo a natureza política do processo educativo na perspectiva de uma "educação problematizada", caracterizada como: "[...] um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham." (FREIRE, 2005, p.82).

É conveniente enfatizar que no período em estudo os sujeitos analfabetos eram considerados culpados pelo atraso do país, logo, "erradicar o analfabetismo" tornava-se prioridade para o desenvolvimento. Eis então a função do MOBRAL "erradicar o analfabetismo" em um período previamente estipulado – 1970 até 1980.

O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

Considerar as transformações políticas econômicas e sociais do Brasil torna-se tarefa primordial para o entendimento e apresentação dos acontecimentos históricos das décadas de 1960 1970.

A aliança feita entre os militares e os empresários provoca a redefinição política do país, provocando uma forte concentração de riquezas, proporcionada pela exploração da classe trabalhadora por meio do arrocho salarial dos trabalhadores, bem como pelo endividamento externo.

Dentro desse contexto histórico são oportunas as palavras de Freitag (1986, p. 59) ao lembrar que:

> Em dezembro de 1961 já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno. Com isso se anunciam possíveis mudanças na organização do poder ao nível da sociedade política o que certamente iria levar a reformulações da política educacional, visando a sociedade civil.

Anuncia-se, portanto, o momento de mudança nas estruturas políticas do país, que por sua vez afetariam as esferas sociais, econômicas e educacionais.

No campo educacional as mudanças foram drásticas, uma vez que, com o fim do período democrático exigia-se o silenciamento das vozes questionadoras que lutavam por espaços de participação em favorecimento das classes menos privilegiadas.

ISSN 18089097

O golpe militar de 1964 concretiza-se com o propósito de liquidar as ações do modelo de mobilização social que tinha como princípio a democratização social e econômica. Percebemos como pontua Cunha (1985, p.36) que: "A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas."

Neste contexto, as ideias educacionais de cunho libertador, que tinham seus princípios firmados na conscientização dos indivíduos, com uma perspectiva de luta contra os interesses dominantes, são grosseiramente atingidas, pois se trata de um período antirrevolucionário destinado a impedir toda e qualquer reação democratizadora de qualquer esfera social.

Os movimentos de cultura popular que tinham em seus princípios a promoção e a concretização da educação com o povo em suas respectivas comunidades têm seus princípios educacionais abalados e repreendidos pelo regime em vigência. Neste percurso histórico, destacamos as contribuições de Fávero (1983, p. 9) ao esclarecer que nos anos de 1960-64:

> Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamar cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares.

Os princípios de conscientização e politização passavam a ser uma verdadeira agressão ao governo militar que tinha em seus fundamentos a produção de mão-de-obra para alavancar o desenvolvimento do país. Era necessária naquele momento histórico uma educação elementar, capaz de instruir com princípios básicos os sujeitos até então analfabetos, tornando-os capazes de desempenhar as atribuições necessárias ao crescimento do país. Formar indivíduos questionadores seria uma ameaça aos ideais impostos pelo Regime Militar.

A esse respeito Cunha (1985, p. 36) observa que: "O Movimento de Educação de Base, desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas".

Dentro desse percurso reflexivo sobre as críticas condições das iniciativas educacionais voltadas para a classe menos favorecida, o autor ainda destaca que:

> Na direção do sistema educacional, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado, com os militares empenhados na repressão às atividades por eles julgadas subversivas (CUNHA, 1985, p. 37).

ISSN 18089097

Tratava-se de um período em que os direitos de acesso ao ensino público tornavam-se privilégio de poucos, pois as instituições particulares assumiam a liderança do ensino. O ensino público era enfraquecido, uma vez que a intenção era dar sustentabilidade as iniciativas particulares.

No campo da educação de Jovens e Adultos buscava-se a implementação de iniciativas que pudessem contrapor-se a Movimentos de cultura popular que ganhavam força nos anos iniciais da década de 1960. Frear as ideias conscientizadoras implementadas pelos grupos de educação popular torna-se meta principal a ser cumprida pelo regime.

Neste contexto, surge o MOBRAL, como um instrumento de fortalecimento do regime. Cunha (1985, p. 58-59) ao fazer uma análise dos gestores do MOBRAL enfatiza que:

> [...] o entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização vinha, também, dos pedagogos da ditadura e dos economistas e militares travestidos em educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos: 1) pela expansão das oportunidades de ensino público e gratuito, acompanhado ou precedido por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares; ou então, 2) de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução, como na União Soviética, na China, em Cuba [...].

Para o governo repressor daquele momento histórico a alfabetização de jovens e adultos só representava sentido por que o desenvolvimento do país exigia mão-de-obra capaz de dominar técnicas básicas de leitura e escrita e, sobretudo incapazes de contestar a ordem vigente. A esse respeito Freitag (1986, p. 92) aborda que "[...] É também a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário".

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

O final dos anos 50 e início dos anos 60 configurou-se como um período fértil no campo da educação de adultos. Nesse período os ideais de cunho libertador que tinham suas bases fixadas nos movimentos de cultura popular, aliam-se às ideias do educador pernambucano Paulo Freire, que tinha em seus princípios educacionais o pensamento crítico e libertador junto às classes oprimidas.

Beisiegel (2004, p. 176) ao tecer considerações sobre Paulo Freire e seu método anuncia que ele:

ISSN 18089097

> [...] "há mais de quinze anos", vinha acumulando experiências no trato da alfabetização de adultos em áreas urbanas e rurais..., ensaiara métodos, técnicas, processos de comunicação..., recusara procedimentos, jamais admitindo que a "democratização da cultura" correspondesse à simples "vulgarização" da cultura e sempre avesso à ideia de uma doação presente nas relações entre o educador e o educando.

O seu método fomenta a reflexão do indivíduo em relação ao seu papel na sociedade, levando em consideração o contexto no qual os alunos encontravam-se inseridos bem como as características individuais de cada comunidade. A esse respeito Beisiegel (2004, p. 177) salienta que o grupo de alunos: "[...] era levado a refletir sobre o papel ativo dos homens na criação de suas próprias condições de existência, a entender que poderiam atuar na modificação dessas condições de vida e a situar a importância da linguagem escrita nesse processo."

No início dos anos 60 o método Paulo Freire ganha espaço e admiração por parte dos gestores e educadores da época, pois apresentava êxito na alfabetização de adultos. Os trabalhos iniciados no Movimento de Cultura Popular (MCP) que teve seu surgimento em Recife passavam a se expandir para outros estados brasileiros, partindo do princípio que: "um movimento de cultura popular deverá promover a elaboração da *cultura com o povo*, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não criar uma *cultura para o povo*." (FÁVERO, 1983. p. 24).

Freire acreditava que o ato de educar deveria se contrapor a simples reprodução das ideias impostas, para ele a alfabetização deveria ser sinônimo de reflexão, criticidade e politização. A sua metodologia se caracteriza pelo caráter dialógico libertador, e por considerar as especificidades dos educandos partindo de suas realidades. A problematização, efetuada por meio do diálogo e comunicação entre educadores e educandos apresenta-se como característica principal do método dialógico utilizado. Neste processo os conhecimentos prévios dos alunos ganham o devido espaço e valorização.

O golpe militar de 1964 interrompeu as ações de base freiriana bem como todo o pensamento que sustentava as ações de cunho político-ideológico que buscava a conscientização dos sujeitos trabalhadores nos anos de1958 a 1963.

CONTEXTUALIZANDO O MOBRAL

No período pós-1964 o governo autoritário percebia a importância de dar continuidade à alfabetização de adultos, mas com intenção de domesticar a grande massa analfabeta, tornando-a vulnerável e reprodutora dos interesses governamentais do regime.

Antes do surgimento da grande campanha da alfabetização, a educação dos jovens e adultos analfabetos era efetivada pela Cruzada ABC que: “[...] era, na área de educação de adultos, o correspondente aos convênios MEC/USAID para os diferentes níveis de ensino.” (PAIVA, 2003, p. 346).

Sendo retraídas as ações de cultura popular por meio da repressão a Cruzada ABC apresentava-se com a função de legitimar as intenções do governo frente à classe popular, bem como ao grande contingente de pessoas analfabetas. Percebemos como pontua Paiva que:

> Através do seu programa buscava a ABC difundir uma imagem dos militares e dos norte-americanos, demonstrar o interesse dos governos brasileiro e norte-americano pela “sorte do povo”, inculcar nos participantes a convicção de que a ascensão social é possível e que ela depende fundamentalmente de esforço individual, supondo que isso contribua para minimizar as “tensões sociais” na região. (Idem, p. 364)

Segundo Paiva exigia-se nesse período a nacionalização desse programa, eis então o momento de transformação da Cruzada ABC em um movimento de alfabetização “Brasileiro”. “Sua transformação em meados de 1969 inicia um período de transição que dá conta da liquidação da Cruzada ABC e lança as bases para um programa nacional executado pelo próprio MOBRAL a partir do ano seguinte.” (PAIVA, 2003, p. 346)

Cria-se, portanto, o MOBRAL, pela Lei nº 5.379, de dezembro de 1967, mas somente em 1970 se transformou em organismo executor de um programa de alfabetização. Seu surgimento é marcado pelos interesses do Regime Militar que buscava apoio e adesão das classes populares. O objetivo maior dessa Campanha, no discurso oficial era “erradicar” o analfabetismo da grande massa analfabeta da faixa etária de 15 a 35 anos de idade no prazo de 10 anos. Apresentava também a intenção de proporcionar a educação continuada de jovens e adultos, usando como princípio metodológico a “funcionalidade”, ou seja, oferecer a alfabetização através de necessidades e interesses dos alunos em suas respectivas comunidades, com a intenção de preparar os alunos para desenvolver algumas funções na sociedade em desenvolvimento.

AÇÕES E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO MOBRAL

Elencar considerações acerca das concepções teórico-metodológicas do MOBRAL nos remete a um posicionamento crítico sobre as ações caracterizadoras deste programa. Torna-se relevante enfatizar que o contexto de criação e implementação desse movimento de alfabetização caracteriza-o como reprodutor dos ideais do regime que o criou.

ISSN 18089097

Nesse contexto de absoluta repressão social, tornava-se necessário a propagação de um modelo de educação que legitimasse de forma sutil os ideais dos militares. As concepções pedagógicas do movimento de alfabetização em estudo não poderiam divergir das reais intenções governamentais da época, logo, ajustar práticas de alfabetização aos interesses vigentes passa a ser prioridade naquele momento da história.

A preocupação maior naquele momento estava voltada para o desenvolvimento econômico do país. Propagava-se então que era necessário a "erradicação do analfabetismo" para o desenvolvimento nacional. Não se reconhecia os analfabetos como sujeitos que possuem uma cultura a ser valorizada e respeitada. Estes, não eram tidos como seres capazes de participar da construção do conhecimento de maneira ativa, mas sim, como meros receptores, negando-se toda e qualquer perspectiva da função libertadora da educação. Neste contesto ganha força a "educação bancária" criticada por Freire, onde: "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante." (FREIRE, 2005, p.66).

Proporcionar aos jovens e adultos analfabetos, instruções básicas de leitura e de escrita passa a ser implicitamente objetivo do MOBRAL, pois era suficiente naquele momento a formação de mão-de-obra que pudesse desempenhar algumas funções no processo de desenvolvimento do país, bem como legitimar o modelo governamental vigente, por meio da repressão de toda e qualquer forma de subversão.

Arlindo Lopes Corrêa ao apresentar as intencionalidades do MOBRAL anuncia que:

> Assim, propôs-se o MOBRAL a atingir de início a erradicação do analfabetismo até 1980, por motivos vários, mas que podem, numa visão geral ser assim delineado:
>
> 1) O número excessivamente alto de analfabetos constituía fator altamente impeditivo para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro.
>
> 2) O atendimento a um grande número de pessoas representava instrumento democrático na medida em que dava-lhes meio de acesso a uma cultura predominante escrita, [...] fornecia-lhes, através da própria metodologia do Programa, condições para que se conscientizassem da importância do seu papel na vida social e econômica do país.(1979, p. 63) (grifo nosso)

A fala do autor demonstra a responsabilização dos sujeitos analfabetos pela degradável situação econômica do país. Era conveniente naquele momento inculcar na cabeça de educadores e educandos que a salvação do país estava na educação. Era fundamental reforçar a transferência das responsabilidades governamentais para educadores e educandos. A esse respeito Lemme

(2004, p. 71) denuncia que: "não há que não julgue, na maior boa fé, que o problema fundamental do país, chave para a solução de todos os outros, é o do ensino, da instrução escolar."

Ignorava-se que as estruturas econômicas, sociais e políticas é que precisavam ser modificadas para a busca de soluções dos problemas que afetavam o meio social. Para tentar esconder os princípios ideológicos governamentais o Movimento de alfabetização utiliza de maneira descontextualizada alguns conceitos freirianos com a intenção de domesticar os indivíduos.

Freitag (1986, p. 93) denuncia que:

> [...] O MOBRAL não hesita em utilizar, extraindo-as do seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática não de liberdade, mas de integração ao "Modelo Brasileiro" ao nível de três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil.

As práticas libertadoras de conscientização e politização defendidas por Freire eram substituídas pela integração dos sujeitos analfabetos ao modelo brasileiro em vigência.

A alfabetização funcional passa a ser meta principal para a adaptação dos indivíduos ao modelo político implementado pelo regime militar, que tinha sua grande força legitimada através do uso do poder. Freitag (idem, p. 92) ao analisar um texto de moral e cívica de uma cartilha do MOBRAL enfatiza uma expressão que demonstra nitidamente a ideologia do Movimento de alfabetização: "[...] onde não há lei, não há ordem. E não há progresso. Seja numa escola, num ambiente de trabalho ou num país".

Diante de todas as colocações que vimos até aqui, evidenciamos que as concepções pedagógicas do MOBRAL eram voltadas para a aprendizagem dos conteúdos impostos pelo Regime Militar. Para Jannuzzi (1983, p. 65), o MOBRAL, concebia "[...] a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável, isto é, como estava sendo concebido pelo Modelo Brasileiro de desenvolvimento [...]".

Nesse contexto era fundamental o uso de um método antidiálogico que em nenhum momento possibilitava a horizontalização como o MOBRAL/CENTRAL de onde emanam os objetivos a serem atingidos. "O processo de alfabetização passava a ser o momento em que a

preocupação era com o ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra que já traz o significado adequado." (JANNUZZI 1983, p. 65)

No decorrer desse processo histórico, como já enfatizamos, algumas práticas freirianas eram implementadas pelo MOBRAL na tentativa de esconder as intenções governamentais daquele momento histórico que visava o controle educacional da população, possibilitando assim, a manutenção do poder.

Como se tratava de uma campanha de alfabetização assistencialista e conservadora o seu foco principal estava fortemente relacionado à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Neste contexto o método freiriano a exemplo das "palavras geradoras" era utilizado equivocadamente com o intuito de amenizar os impactos ideológicos do regime em vigor.

Para melhor compreensão destacamos o fato que as "palavras geradoras" utilizadas pelo movimento de alfabetização não eram retiradas do contexto dos alfabetizandos. A equipe do MOBRAL escolhia as palavras que seriam utilizadas em todas as regiões brasileiras, Jannuzzi denuncia que:

> São as mesmas para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justifica essa medida alegando que foram escolhidas palavras que exprimem as necessidades básicas do homem: sobrevivência, segurança, necessidades sociais de auto realização. (idem, p. 60)

Percebe-se, portanto, que nesse momento histórico o governo passa a controlar as iniciativas de alfabetização fragilizadas devido às injustas condições sociais as quais se encontravam submetidas.

Um exemplo claro que o MOBRAL estava preocupado tão somente com a produtividade do país e por isso apresentava a alfabetização funcional como princípio metodológico está visivelmente explícito na fala de Arlindo Lopes Corrêa ao destacar: "[...] a faixa etária de 15 a 35 anos seria aquela em que haveria maiores probabilidades de retorno, no que concerne à sua produtividade, em relação ao investimento realizado." (CORRÊA, 1979, p. 150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das características apresentadas podemos afirmar que o MOBRAL negligenciou as especificidades dos sujeitos jovens e adultos nas dimensões sociais e

ISSN 18089097

culturais, dedicando maiores esforços a implementação da cultura de aquisição de técnicas de leitura e escrita, sem a intenção de estabelecer relações entre os processos de alfabetização e as práticas vivenciadas pelos educandos. Ganha destaque nesse momento histórico o conhecimento técnico que por sua vez, "[...] relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção." (SILVA, 2011, p.48).

Nesse sentido são oportunas as palavras de Jannuzzi ao enfatizar que a finalidade da educação daquele momento resumia-se a:

> - fazer com que o mobralense aceite o desenvolvimento tal como foi colocado pela política econômica sem questionamentos;
>
> - motivá-los a ingressar neste desenvolvimento através da educação que se inicia com a alfabetização;
>
> - desenvolver habilidades que facilitem o seu ingresso no desenvolvimento de forma funcional e acelerada, donde a ênfase na informação e treinamento;
>
> - enfim, fazer com que todos transformem a realidade no sentido colocado pela linha desenvolvimentista de 70 a 75. (JANNUZZE, 1987, p. 58)

Por meio dessas afirmações fica claro que a intenção do programa era treinar os sujeitos através da alfabetização, pois esse seria o caminho ideal para legitimação do regime, evitando o descontentamento da população frente ao governo Militar.

A partir das reflexões apresentadas evidenciamos que os Projetos e Campanhas de alfabetização de jovens e adultos implantados neste país só alcançarão objetivos plausíveis, quando forem repensados os problemas estruturais que afetam as camadas mais pobres da sociedade brasileira. Desse modo afirmamos que é necessário combater os problemas sociais que interferem negativamente no processo de alfabetização dentre os quais podemos aqui destacar: a miséria, a fome, o desemprego e a corrupção. Para tanto se torna necessário o rompimento com a "educação bancária", compreendendo que: "Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos." (FREIRE, 2005, p.68).

Percebemos ser importante a implementação de políticas de alfabetização que não se preocupem apenas com a erradicação do analfabetismo e/ou a melhoria dos índices nacionais. O que precisamos é de políticas educacionais que proporcionem aos alunos uma visão ampliada de

ISSN 18089097

mundo, ajudando-os a perceber a realidade com mais clareza, saindo da condição de sujeitos excluídos dos seus direitos e, sobretudo dos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade. Neste sentido torna-se imprescindível o rompimento das concepções pedagógicas nas quais "os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura." (SILVA, 2011, p.34).

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular:** Um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, 2004.

CORRÊA, A. L. **Educação de Massas e Ação Comunitária.** Rio de Janeiro: MOBRAL, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

JANNUZZI, G. M. **Confronto Pedagógico:** Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo, ed Cortez 1983.

LEMME, P. **Memórias de um educador.** 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v.3.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação Popular e educação de adultos.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ISSN 18089097

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO 2º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jenaice Israel Ferro

RESUMO

O texto traz discussões ainda tímidas, sobre o currículo no 2º Segmento da EJA em duas escolas públicas. Objetivamos possibilitar reflexões a partir dos resultados de pesquisa que diagnosticou: como os professores em suas práticas desenvolvem a teoria curricular da pedagogia dos conteúdos, e como esta pode se aproximar da perspectiva fenomenológica de currículo. A pesquisa aponta a necessidade de aprofundamento maior sobre currículo por parte dos docentes, por meio de formação continuada. Buscamos estudos em Moreira (1997), Silva (2003), Pinheiro (2011).

Palavras – chave: Reflexões. Currículo. Conteúdos. Fenomenológica.

SUMMARY

The text brings discussions still timid about the curriculum on the 2nd of EJA in two public schools. We endeavor to make reflections from the search results that diagnosed: as teachers in their practices develop the curriculum theory of pedagogy of the contents, and how this can approach phenomenological perspective of curriculum. The research points to need for greater deepening on curriculum by teachers, through continued training. We seek studies on Moreira (1997), Silva (2003), Pinheiro (2011).

Key words: reflections. Curriculum. Content. Phenomenological

Este texto tem como objetivo proporcionar aos leitores e/ou educadores da Educação de Jovens e Adultos uma reflexão sobre o currículo a partir da teoria curricular da chamada pedagogia dos conteúdos desenvolvida na referida modalidade de ensino, especificamente no 2º Segmento da EJA.

A identidade dos educadores que atuam com jovens e adultos vem ao longo dos anos se redefinindo enquanto profissionais de uma modalidade que segundo Soares é destinada a um determinado público de alunos:

> Diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho [...] Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (2002, p. 77).

A EJA neste contexto tem o papel de validar o conhecimento que esses alunos trazem consigo por meio de suas histórias de vida, de seu trabalho cotidiano, enfim de sua vivência, independentemente de suas origens socioeconômicas, no sentido de reparar um direito que lhes foi negado. Seja pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, seja por descrença nas possibilidades de sucesso profissional por intermédio da escolarização, ou até mesmo por falta de incentivos provenientes dos espaços escolares.

Esta afirmação nos permite enfatizar que a referida modalidade para atender a um público de jovens e adultos com as referidas peculiaridades exige a realização de práticas educativas diferenciadas para o atendimento satisfatório ao seu público, numa perspectiva fenomenológica na qual envolveria primeiramente, de acordo com Silva:

> Selecionar temas que possam ser submetidos à análise fenomenológica. Em geral, esses temas, como se depreende dos exemplos desenvolvidos na literatura educacional de análise fenomenológica, são temas que fazem parte da vida cotidiana, rotineira, seja da própria pessoa que faz a análise, seja das pessoas envolvidas na situação analisada. [...] A análise fenomenológica termina numa escrita fenomenológica, na qual a analista reconstitui, através da linguagem(sempre uma experiência de segunda ordem) a experiência vivida por ela ou por outras pessoas envolvidas na situação.(2003, p. 41-42)

Desse modo, mais do que nunca é imprescindível que os professores[61] que atuam com jovens e adultos reconheçam e utilizem tanto os seus saberes docentes em seu fazer pedagógico, no sentido de desenvolver uma prática educativa condizente com a realidade da modalidade em pauta, quanto os saberes experienciais dos seus educandos, a partir das relações estabelecidas entre tais saberes e o currículo enquanto documento que constrói identidades específicas, desenvolvido em âmbito educacional, o que de acordo com o mesmo autor nesta perspectiva o “currículo é visto como experiência e como local de questionamento da experiência”(Idem,p.41).

[61] Entende-se professor e professora.

O texto fundamenta-se na análise da organização curricular do 2º Segmento da EJA, valendo-se das informações contidas em documentos oficiais por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo com o tipo de pesquisa bibliográfica e documental, o que no dizer de Lüdke e André (1986) uma análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, ou seja, complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Utilizamos ainda a técnica de grupo focal. Esta técnica segundo Gondim (2002) consiste em uma arte de pesquisa que coleta dados por meio das interações do grupo investigado a partir de um tema sugerido pelo pesquisador. Caracteriza-se como uma técnica que visa compreender processos de construção das percepções, bem como atitudes e representações sociais de grupos de pessoas.

O pesquisador no desenvolvimento da pesquisa com Grupo Focal possui o papel de mediador do grupo com a função de facilitar a discussão entre os membros participantes. Segundo Gatti:

> O pesquisador não deve se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor idéias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participante é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicite pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. [...] Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (2005, p. 9).

O desenvolvimento do Grupo Focal não se caracteriza como respostas de questionários porque se dá por meio das discussões de um campo de estudo a partir daquilo que já foi vivenciado. É uma técnica que possui caráter exploratório, permitindo ao investigador analisar como as pessoas exprimem suas idéias ou opiniões relacionadas ao tema apresentado.

A utilização do referido procedimento foi muito pertinente para os encaminhamentos da investigação. Nos momentos dos encontros houve uma aproximação significativa entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa por meio de uma interação puramente profissional entre esta e os membros participantes. Durante o texto apresentaremos a identificação das escolas *lócus* de pesquisa em Escola A e B a fim de preservar a identidade das mesmas.

ISSN 18089097

Buscamos compreender o currículo trabalhado no 2º Segmento da EJA, uma vez que esta modalidade de ensino possui características especificas e que necessitam ser levadas em consideração no momento da elaboração de uma proposta curricular.

Iniciamos enfatizando que de maneira muito tímida, ao que está posto nos documentos reconhecem as especificidades do público da EJA à exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) em seu Art. 37, parágrafo 1º, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que apresentam as funções norteadoras das discussões em torno da proposta pedagógica da escola, criam-se em 2001 em algumas escolas de um município situado na zona de transição entre agreste e sertão alagoano, o 2º Segmento da EJA. Mas somente em 2006 técnicos (as) da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMED) [62] elaboram a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos[63].

Ainda segundo a proposta da EJA, para o referido município identificamos que há uma relação desta com a Proposta Educacional Camponesa (PECEMEAL)[64] do referido município.

> Pois a referida proposta para a EJA possui objetivos que legitimam esta afirmação, a exemplo do seguinte objetivo: promover ações de educação contextualizada apoiada no Plano Municipal de Educação (PME) e na Proposta Educacional Camponesa do Município. (PECEMEAL) (2006, p. 05).

O tratamento anunciado para a EJA no município parte do princípio de uma prática educativa voltada para a contextualização do público atendido considerando a realidade local dos alunos, o que de certa forma se aproxima da perspectiva fenomenológica de currículo.

A nosso ver, a organização do currículo no 2º Segmento da EJA neste sentido estaria legitimando o saber dos educandos, bem como dos educadores constituindo desta forma a construção do conhecimento, atendendo a tendência libertadora relacionada diretamente com a perspectiva de Paulo Freire que marcou fortemente nos anos 80 o campo da Pedagogia Crítica.

Evidentemente que Freire, segundo Silva (2003, p. 58-59) não desenvolveu uma teoria específica de currículo: “a crítica de Freire ao currículo existente está sintetizado no conceito de Educação Bancária. [...] O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário”.

---

[62] Sigla que consta na Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Município investigado.

[63] O texto da Proposta anuncia que pretende contribuir com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sistema municipal de ensino. Os conteúdos apresentados correspondem ao 1º e 2º Segmento na etapa do Ensino Fundamental da EJA, buscando atender e adaptar-se à realidade da comunidade, de modo que seja contextualizada, interdisciplinar e flexível com a perspectiva de favorecer a participação ativa do aluno no processo educativo (Informações extraídas da referida proposta pedagógica).

[64] Proposta de educação do Município *lócus* de investigação.

ISSN 18089097

Contrariamente a uma visão epistemológica para qual a educação é o ato de depositar, transferir conhecimentos, compreendemos literalmente que a proposta para a EJA no muncipio *lócus* de nossa investigação estaria desenvolvendo uma concepção de educação alternativa à educação bancária.

Desse modo, reforçamos que o currículo pretendido nesta abordagem seria elaborado e reelaborado de maneira conjunta com os educandos, privilegiando os saberes que estes possuem. Esta ação seria um desafio, considerando que esta necessariamente requer professores com práticas educativas com capacidades transformadoras, o que conseqüentemente requer momentos de formação docente pautadas nas necessidades do referido público.

Direcionando mais uma vez o olhar para a proposta mencionada, enfatizamos que há controvérsias no referido documento, uma vez que este apresenta temáticas de formação docente comuns a qualquer modalidade de ensino:

> Relações humanas; função social da escola; metodologia pedagógica da EJA para uma educação inclusiva. Planejamento; avaliação da aprendizagem; oficinas pedagógicas com os seguintes subtemas: a importância da pesquisa no contexto escolar; o educador frente aos recursos tecnológicos; o educador: limites e desafios na construção do conhecimento; a ponte entre o livro didático e a PECEMEAL projeto pedagógico (2006, p. 10).

A nosso ver as temáticas apresentadas não dão conta de uma formação para educadores da modalidade EJA, não contribuem para um redimensionamento do olhar a cerca da modalidade com vistas a um currículo que represente significativamente o rompimento radical com a epistemologia tradicional do currículo, estruturada de acordo com Silva (2003) por meio de disciplinas.

Isto fica evidente no momento em que analisamos o Projeto Político Pedagógico das escolas *lócus* de investigação, este considerado um documento de construção coletiva entre docentes e comunidade escolar. Neste identificamos que sua construção diz respeito à escola de um modo geral, apresentando a fragmentação de disciplinas, não havendo espaços para as especificidades da EJA.

A Escola A preconiza que as ações pedagógicas devem basear-se em um trabalho interdisciplinar entre professores e as diversas disciplinas, e seus alunados, na busca de uma transformação da realidade por meio da coletividade, pautada na investigação.

ISSN 18089097

Anuncia também que o planejamento deve ser realizado em torno das discussões sobre o currículo da escola que visa uma educação comum a todos, pautada no direito às diferenças, no entanto há omissões no tratamento para a modalidade EJA.

O PPP da referida escola não faz alusão ao Art. 11 da Resolução CEE/AL Nº. 18/2002 CEE[65], que recomenda o dever das Instituições de Ensino como responsável pela oferta da EJA apresentar em sua Proposta pedagógica detalhadamente a fundamentação desta modalidade, sua operacionalização da distribuição dos componentes curriculares, levando-se em consideração a articulação da base comum.

O 2º Segmento na etapa do Ensino Fundamental da EJA foi implantado nesta escola no ano de 2001. Porém não se identifica no texto do PPP encaminhamentos para o desenvolvimento da modalidade em pauta. Isto significa dizer que mais uma vez a EJA é omitida na Instituição de Ensino. Considerando que o PPP é o norte das ações curriculares e das práticas educativas da escola, questionamos: de que maneira os docentes que atuam na referida modalidade da Escola A desenvolvem suas práticas em sala de aula?

Em se tratando da Escola B, não há no PPP nenhuma referência de como ocorre e se ocorre o planejamento pedagógico para o 2º Segmento da EJA. Anuncia que a organização e desenvolvimento dos conteúdos curriculares da Escola B se dão a partir das necessidades do alunado, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a partir da Proposta de Educação do Campo[66] do Município. Fica explícito no PPP que o processo de ensino-aprendizagem das diferentes modalidades de ensino da referida escola está baseado em uma proposta piloto, que diz respeito à Educação do Campo, no município.

O PPP define também que a metodologia da escola é desenvolvida a partir do seguinte objetivo: identificar problemas e propor soluções por meio de projetos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento cognitivo e psicossocial do educando, considerando sua realidade local.

É notório que a filosofia da Proposta Pedagógica da Escola B contempla de maneira clara a realidade local de seus educandos, no entanto, defendemos que esta filosofia não basta para atender a modalidade EJA, pois para o desenvolvimento das ações com jovens e adultos, mais do que reconhecer e considerar sua realidade local, o meio no qual este educando está

[65] Resolução que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências, apresentada pelas Câmaras de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da proposta feita pelas entidades que compõem o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos e relatada pela Conselheira Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes.

[66] Proposta que define a metodologia de ensino do Município pautada nas diretrizes da Educação do Campo.

ISSN 18089097

inserido, deve-se reconhecer e considerar suas especificidades enquanto sujeitos que foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem ao longo da história da educação no Brasil.

Pressupomos que a maioria dos sujeitos investigados possui algum conhecimento a cerca do currículo enquanto construção de identidade, pois são profissionais com formação em Licenciatura Plena nas diversas áreas do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Matemática, Ciências, História, Pedagogia e Educação Física. No entanto, afirmamos que tais formações não dão conta para o reconhecimento satisfatório de um currículo que atenda as especificidades dos jovens e adultos do 2º Segmento da EJA, já que as licenciaturas não oferecem disciplinas que contemplem os aportes teóricos e metodológicos para o ensino na EJA.

OS DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS FORMAÇÕES

Consideramos um trabalho complexo compreender o currículo que ocorre na modalidade ora apresentada, diante da problemática existente em se tratando da qualificação dos docentes que atuam na referida área como já abordamos anteriormente. Acreditando que a formação docente deve dar respaldo para os professores desenvolverem suas práticas a partir da compreensão do currículo da escola e modalidade em que atuam, trazemos as falas dos professores sujeitos da investigação, entendendo que ninguém melhor do que eles para explicar como se deu (ou não se deu) seus processos de formação:

> No processo de formação inicial no qual fomos graduados, não havia nenhuma relação com o 2º segmento da modalidade EJA, pois nossa formação não estava voltada para lecionar na modalidade EJA. Os currículos dos cursos de licenciaturas que éramos matriculados não contemplavam as orientações teóricas metodológicas para a atuação na referida modalidade (GF: Escola A).
>
> No decorrer de nossa formação inicial, fomos orientados *a priori* sobre os aspectos teóricos das áreas de ensino da qual estudávamos (Geografia, Letras, História, Ciências, Matemática, Educação Física). Em se tratando de estudos sobre a Educação de um modo geral os estudos ficaram muito a desejar, sobretudo sobre a EJA, já que nas Licenciaturas fica totalmente sem cogitação por não haver nestes cursos disciplinas específicas para o tratamento desta modalidade em se tratando de 2º segmento (GF: Escola B).

Os professores investigados tanto da Escola A quanto da Escola B, comprovam nossa suposição em relação à questão de formação inicial dos referidos professores,

ISSN 18089097

ocorrendo com isso o que Moura (2006) considerou como os "silêncios" e os "vazios" na formação docente para a modalidade que atende a jovens e adultos. Desse modo, apontamos que a grande necessidade no âmbito da EJA é a criação de estratégias para a oferta de formação dos seus docentes. Formação esta que dê conta do arcabouço teórico metodológico da modalidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma proposta curricular coerente com os jovens e adultos.

A ausência de uma formação sólida, que não deram conta das necessidades educativas apresentadas em nosso país, traz conseqüências sérias aos educadores da EJA, pois estes enfrentam sérios desafios ao exercerem suas funções:

> Não temos formação inicial para atuar no 2° Segmento da EJA, porém realizamos um trabalho conjunto, no qual discutimos erros e acertos, pedimos opiniões. Ajudamo-nos sempre que necessário por meio de questionamentos principalmente com professores que atuam a mais tempo neste campo (GF: Escola A).

As falas do professores evidenciam que na ausência de uma formação específica, recorrem ao seu saber fazer no cotidiano da sala de aula: "sabemos que os jovens e adultos precisam de um ensino diferenciado. Então vamos adequando nossa maneira de ensinar às necessidades da turma, selecionando conteúdos que eles precisam aprender" (GF: Escola A).

Desprovidos de uma ação própria a partir de definição de políticas de currículo para o 2º Segmento da EJA, ressaltamos que os referidos professores norteiam suas práticas também por meio dos saberes curriculares, o que no dizer de Tardif correspondem:

> Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a apartir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos) que os professores devem aprender a aplicar (2008, p. 38).

Os saberes curriculares constituem as diretrizes de ensino, propostas no âmbito do sistema escolar, e fazem parte dos programas de ensino das escolas. Estes se traduzem em conhecimentos que os professores devem compreender, porém, não emergem da prática docente experiencial, são conhecimentos da base comun do ensino, e que via de regra, os professores não se aproximam do processo de definição dos mesmos. Podemos dizer que esta

lógica se aproxima da compreensão do execício docente por meio da transmissão do conhecimento.

Desse modo, estariam os professores atedendo ao modelo de currículo proposto por Bobbit (Apud Silva, 2003) que oferece uma compreensão tecnicista da educação que influenciou a educação estadunidense e também brasileira nos anos 60?

Diante desta perspectiva podemos afirmar que os professores das duas escolas podem ser reconhecidos como atores que possuem saberes relevantes para sua atuação na EJA, uma vez que buscam na emergência atender as necessidades urgentes de aprendizagens dos jovens e adultos, mesmo se valendo dos saberes curriculares comuns, pois em seu fazer docente sabem agir considerando os vários anos de jornada na modalidade, à medida que utilizam os conteúdos programáticos como transmissão de conhecimentos, mas não como subsidios para respaldar a construção de conhecimentos elaborada na sala de aula.

Esta atitude não representa a perspectiva de Freire, considerando que:

> É a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos temas significativos ou temas geradores que vão constituir o conteúdo programático do currículo dos programas de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o conteúdo é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também envolvidos nessa pesquisa.(Apud. Silva, 2003. p. 60-61)

Isto significa dizer que os educadores devem trabalhar com conteúdos programáticos, desde que selecionado de maneira conjunta a partir da realidade entre educadores e educandos. Neste sentido, contrariamente a uma educação bancária, estariam os educadores desenvolvendo uma perspectiva fenomenológica de currículo.

Nesta lógica, os professores investigados são considerados, assim como os educandos, alguém que possui e traz em si saberes que são consolidados e validados coletivamente, uma vez que são exercidos na sala de aula de jovens e adultos e que podem contribuir para a emancipação dos mesmos.

Os saberes experienciais fundamentam a prática pedagógica dos professores, mas ainda não são reconhecidos em âmbito escolar como ponto de partida em um processo de elaboração de proposta curricular, pois nas idéias de Pinheiro:

> [...] embora o professor viva muitas experiências, das quais tira proveito, essas permanecem confinadas ao segredo da sala de aula e seus

ISSN 18089097

> julgamentos e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidas nem testadas publicamente. Nesse sentido, um professor pode ter experiências e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos (2007, p. 172).

O professor, em seu exercício, soluciona os problemas que emergem da sala de aula com segurança e possibilidades de transformar suas práticas a partir das reais necessidades dos seus educandos, construindo seus saberes experienciais que, por sua vez, precisam ser legitimados no meio acadêmico-científico.

Identificamos que tanto a Escola A, quanto a Escola B trabalham envolvidos com o currículo, porém necessitam de estudos conceituais, para maiores conhecimentos quanto às questões de currículo, o que requer na visão de Silva (2003) a formação de um corpo de especialistas, a formação de disciplinas e departamentos universitários, a institucionalização de setores especializados e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo, considerando que a produção sobre currículo ainda dá conta da modalidade EJA.

Os professores da modalidade necessitam ainda de estudos sobre os marcos legais e documentos que tratam da EJA, para respaldar significativamente a efetivação concreta de uma organização curricular para atender o trabalho pedagógico na modalidade.

Partindo desta realidade, entendemos que a comunidade escolar precisa estar preparada para atender os jovens e adultos. E a contrapartida para essa discussão seria inicialmente a organização de um currículo numa perspectiva fenomenológica, imprescindível para o 2º Segmento da EJA, considerando a argumentação de Giroux :

> A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham oportunidades de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (Apud,Silva 2003, p. 54-55):

Dessa forma, a partir do momento que as especificidades da modalidade em questão forem respeitadas, oportunizando o exercício da democracia na sala de aula, e a escola não mais encarar o currículo como um rol de conteúdos programáticos sem relação com a realidade, haverá o reconhecimento do currículo como um conjunto de experiências, ou seja, como um conjunto de saberes docentes e discentes, por meio de aprendizagens construídas e

ISSN 18089097

reconstruídas coletivamente, com objetivos de produção e criação de significados sociais e culturais, de acordo com a perspectiva crítica de currículo defendida por Silva (Idem). Desta forma a escola estaria desenvolvendo um currículo e uma pedagogia transformadora para o campo da EJA.

A pesquisa mostrou o que ocorre no referido segmento é a consolidação de um currículo compreendido pela adaptação de conteúdos destinados aos alunos do Ensino Fundamental, ditos para adolescentes. Acreditamos que este modelo esteve pautado numa concepção de universalização da escolarização a partir da política educacional contidas no documento Educação para Todos, proposto no governo Sarney no ano de 1985. Segundo Moreira o documento enfatiza que:

> O compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com o ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Ao caráter técnico do processo educativo acrescenta-se o caráter sócio-político. Realça-se, além disso, a importância do conteúdo curricular. Quando os conteúdos não são relacionados à realidade familiar das crianças, diz o documento, o único produto que se obtém é á aquisição de conhecimento, o que não ajuda o aluno a alcançar melhores condições de vida e a preparar-se para a prática consciente da cidadania. A ênfase em um conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes é acompanhada da afirmação da importância social dos grupos dominados e de sua cultura, vista como elemento fundamental do processo de conhecimento. Podemos observar, então, que o Folheto Educação para todos, ao reafirmar a importância e a necessidade de alfabetizarmos as massas, elege o conteúdo curricular como principal instrumento de tal processo. (1997, p. 162-163).

Percebemos que há lacunas na formação dos educadores da modalidade em pauta, em se tratando das concepções de currículo. No entanto, apresentam em suas práticas educativas um esforço para não reproduzir em seu cotidiano uma pedagogia de transmissão de conteúdos. Então surge neste campo a necessidade de apresentar ao corpo docente que atuam com o referido público novas orientações curriculares por meio do confronto entre as propostas curriculares para os diferentes níveis de ensino com ênfase na diversidade de saberes. Esta afirmação nos remete às perspectivas de Pinheiro quando enfatiza que:

> Nesse debate, a exclusão dos saberes experienciais, fruto da memória coletiva de grupos socialmente menos favorecidos, vem a ser questionada em propostas organizacionais do currículo que contemplem as relações sociais. Todavia, os padrões justificados com a referência moral e ética a uma estrutura social baseada na excludência, têm ainda forte presença nas ações educativas. A institucionalização do modelo escolar da modernidade se reflete na ordenação do tempo em períodos e horários, no espaço delimitado e embasado na unicidade de conteúdos e procedimentos

ISSN 18089097

> universalizados, sem abertura para a diversidade e as tradições ignorando o *modus vivendi* da comunidade atendida. (2011, p. 94)

Corroboramos com a autora, uma vez que defendemos que os jovens e adultos dominam saberes que foram aprendidos informalmente e estes devem ser reconhecidos pelos educadores, no sentido de tornarem-se ponto de partida para uma organização curricular.

Corroboramos também com os dizeres de Arroyo (2005) quando defende a importância de se considerar o que diz o histórico da EJA nos momentos de elaboração curricular, uma vez que não basta apenas o reconhecimento dos saberes experienciais dos educandos, mas a apropriação dos caminhos e percursos da modalidade nos espaços escolares de nosso país.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Pode-se perceber que a Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos vem se consolidando nas pautas de discussões nacionais sobre a educação brasileira, a exemplo das Conferências nacionais e internacionais, Congressos nacionais e internacionais, Encontros regionais, sobre a Educação de Jovens e Adultos. No entanto podemos afirmar a existência de uma tímida produção acadêmica científica no que diz respeito à discussão da organização curricular para o 2º Segmento da modalidade em pauta.

É nesta perspectiva que reforçamos a importância da formação do professor numa perspectiva reflexiva, para se definir um currículo que possa atender às expectativas de transformação em âmbito educacional. Defendemos como elemento fundamental à formação docente contínua por meio de reflexões e discussões a cerca das especificidades dos educandos e contexto histórico da modalidade.

Neste sentido, mais do que nunca a escola deve elaborar e desenvolver um currículo considerando as experiências dos educandos, bem como dos educadores, no intuito de contribuir para o processo de construção do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem significativa e relacionada à cultura do público de jovens e adultos.

Nossas investigações apontaram a inexistência de sensibilização no que diz respeito a elaboração de uma proposta curricular e o desconhecimento da necessidade de participação dos professores na construção da proposta, por parte do órgão responsável no município *lócus*

de investigação, no que diz respeito à elaboração de uma proposta curricular, considerando a importância da participação em um processo de mudança, numa perspectiva democrática.

Houve omissão na oferta de formação continuada no sentido de fornecer aos docentes momentos de construção de conceitos que os levassem à reflexão e investigação de suas práticas educativas, que por sua vez dariam respaldo para se sentirem motivados para colaborar e participar na tomada de decisões na elaboração do seu currículo.

A referida investigação nos possibilitou um novo olhar sobre a necessidade de discussões sobre currículo escolar para o 2º Segmento da EJA, com enfoque na formação continuada dos educadores aos processos de desenvolvimento curricular. Formação esta que deve proporcionar aos educadores momentos de compreensão sobre as concepções de currículo relacionando-as à modalidade em que atuam, bem como reconhecendo suas perspectivas, buscando equacionar suas crenças e conhecimentos no sentido de melhorar a prática educativa, primando por uma educação de qualidade, possibilitada por um currículo emancipatório.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica. 2005.

BRASIL, **Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Resolução CEE/AL**. Nº.: 18/2002. Revista Edita. Nº.: 07. Setembro de 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei Nº. 9394/96. Bauru, SP: EDIPRO, 1997.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. PARECER CNE/CEB 11/2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Os estudos e as pesquisas sobre formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas**. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica. SECAD – MEC/ UNESCO, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1997

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes**. Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Relação de saberes no currículo para formação de educadores de jovens e adultos**. (TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UFRGN, Natal, 2007.

______.**Saberes na proposição curricular: formação de educadores de jovens e adultos**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

A DIMENSÃO OCULTA SO CURRÍCULO NO ENSIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: ESTUDO DE CASO

José Romualdo Mendes de Souza

Ana Claudia Uchôa Araújo

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar a influência do currículo oculto no ensino da Língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com as estruturas da sociedade representada através da prática docente em sala de aula. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, o tipo estudo de caso, baseado em Lakatos (2006) e Maia (2001). Para o instrumental da coleta de dados, utilizamos um questionário do tipo semi-estruturado e observação do cotidiano da sala de aula. Para subsidiar este trabalho de pesquisa, tomamos como base diversos autores: Giroux (1986), Freire (1996), Soares (2002), Apple (2006) e Cagliari (2009) cujos estudos contemplam as seguintes temáticas: Cultura e educação, Saberes necessários à prática docente, Educação de jovens e adultos, Ideologia e currículo, Alfabetização e Linguística. A pesquisa nos permitiu concluir, dentre outros aspectos, que a influência do currículo oculto está presente através da prática docente no processo de ensino-aprendizagem e que os conteúdos ministrados pelo professor na língua materna para Educação de jovens e adultos tem um significado que diverge das necessidades de seus alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo oculto. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to investigate the influence of the hidden curriculum in the teaching of Portuguese language in the Education for Young People and Adults, and its relation to the structures of society represented by teaching practice in the classroom. The study has been developed in the context of qualitative nature, the case study, based on Lakatos (2006). Data was collected using a semi-structured questionnaire and observation of the daily classroom. To support this research, we used various authors: Giroux (1986), Freire (1996), Soares (2002), Apple (2006) and Cagliari (2009), whose studies include the following themes: Culture and Education, The Necessary Knowledge for teaching practice, Education for Young People and Adults, Ideology and Curriculum, Literacy and Linguistics. The research has allowed us to conclude, among other things, that the influence of the hidden curriculum is present through the teaching practice in the teaching-learning process and that the contents offered by the teacher in his mother tongue for Education for Young People and Adults have a meaning that differs from the needs of his students.

Key Words: Education for Young People and Adults, Hidden Curriculum, Portuguese Language.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta das leituras e reflexões desenvolvidas na Especialização em Educação de Jovens e Adultos, cursada na Universidade Vale do Acaraú, no período de maio de 2010 a setembro de 2011, tendo como principais contribuições para a sua realização as disciplinas Fundamentos Sócio-históricos da Educação de Jovens e Adultos, Metodologia do Ensino na Educação de Jovens e Adultos e Prática de Ensino: currículo, saberes e ação docente.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a influência do currículo oculto no ensino da língua materna na prática do professor, de forma que possamos ter uma visão da realidade materializada na sala de aula. Assim nos propomos a analisar os aspectos relacionados ao currículo que impõem uma serie de conteúdos exigidos para determinada série, sem, no entanto, considerar a perspectiva que na modalidade EJA, o público alvo vem de classes sociais, com diferentes perspectivas sociais e culturais.

O referencial teórico que dá sustentação a essa pesquisa constitui-se dos autores como Apple (2006), Giroux (1986) e Freire (1996), cujas obras lançam luzes sobre a temática analisada. No tocante à metodologia da pesquisa empregada, optou-se por um estudo de caso, baseado em Lakatos (2006), pelo fato de que esse tipo de pesquisa se ajusta ao contexto investigado. Quantos aos instrumentais para a coleta de dados foram utilizados um questionário e visitas a escola para observação em sala de aula. Os sujeitos investigados constituíram-se de dois professores especialistas em educação, que lecionam na EJA III no turno da noite, e os estudantes da referida turma, numa escola pertencente ao município de Maracanaú, no Ceará.

Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa são verificar se a proposta curricular da Educação de jovens e adultos tem relação com a estrutura da sociedade; identificar a relação social da proposta com a realidade observada em sala de aula; compreender a influência do currículo oculto no ensino da Língua materna, mas especificamente, dentro do contexto na sala de aula.

Em relação à estrutura do artigo, ela se apresenta da seguinte forma. No primeiro tópico, abordamos os aspectos do currículo oculto e suas formas de interação na realidade escolar, mas especificamente em sala de aula. No segundo, relacionamos os aspectos direcionados ao ensino da língua materna e a influencia do currículo oculto no desenvolvimento da aprendizagem na modalidade de ensino da EJA. No percurso metodológico analisamos os dados obtidos através do questionário aplicado às professoras, fundamentando nossa análise na literatura científica que embasou a pesquisa. Nas considerações finais expomos nossas constatações acerca dos resultados obtidos, baseando nossas informações dentro contexto analisado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Abordaremos aqui a compreensão do que seja currículo oculto e a sua dimensão dentro do ensino da língua portuguesa, relacionando-o com as formas de representação das estruturas sociais na realidade da escola, mais especificamente, no ambiente interno da sala de aula, onde ocorrem as interações do processo de desenvolvimento do conhecimento.

2.1 O currículo Oculto

Percebe-se a dimensão oculta do currículo no ensino de conteúdos em todos os níveis de educação de maneira intencional e implícita no desenvolvimento escolar. Através de conteúdos que por muitas vezes afirmam a relação de poder entre a sociedade e seus cidadãos, currículos com propostas que não estão em sintonias com a realidade social da escola, contribuindo para um direcionamento formal de conteúdos efetivados pela prática docente dentro do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira vê-se a influencia do currículo oculto.

O currículo oculto, segundo Brandalise (2007) é concebido como aquilo que não está explicitado, contudo, tem força formadora muito intensa, pois oferece um direcionamento ao sistema educacional. Esse direcionamento, por sua vez, pode contribuir tanto para a manutenção, quanto para mudança da ordem social estabelecida.

Assim, a natureza do currículo oculto está presente, mas não explicitada, na forma do ensino e formação do cidadão. A partir da experiência e da sistemática que se trabalha no currículo oculto, os valores culturais, econômicos e políticos são camuflados e aparecem sutilmente na organização curricular.

Para Freire (1996), o poder da ideologia tem a capacidade de penumbrar à realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer, fazendo com que aceitemos docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal.

Assim a influencia do currículo oculto na educação vem a representar estruturas que simbolizam as relações de poder e cultura, que perpetuam uma estrutura de poder que domina a sociedade. Dessa maneira, as práticas de ensino relacionadas aos conteúdos trabalhados na sala de aula deverão proporcionar a construção de um conhecimento crítico, que possibilite aos alunos fazerem uma leitura crítica sobre os valores culturais, sociais, políticos e econômicos da realidade no qual estão inseridos, na tentativa de modificar essa estrutura.

Apple (2006) argumenta que as formas de interação da vida escolar determinam o currículo oculto, e que o corpo do próprio conhecimento escolar – o que é excluído e o que se exclui, o que tem importância e o que não tem importância – também serve em geral a uma finalidade ideológica.

Logo percebemos que o reflexo das relações sociais ocorre diretamente na forma de como os conteúdos são postos e trabalhados em sala de aula, sendo que os valores culturais, econômicos, políticos e sociais influenciam de maneira eficaz para a influência do currículo oculto que permeia a nossa realidade de ensino, subtraindo dos

estudantes o desenvolvimento de uma capacidade crítica de análise da vida social. Essa relação deverá ser impactuosa na Educação de jovens e adultos, já que essa modalidade de ensino está destinada aos alunos que não tiveram acesso a educação ou estudantes com a escolarização incompleta, devido à manutenção de estruturas de poder na sociedade capital que tornaram a educação um instrumento social de exclusão.

2.2 O ensino da língua portuguesa

A instituição escolar, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais do dia a dia da comunidade em que está inserida. O ensino da língua materna, então, não poderá simplesmente fazer de conta que não existe uma linguagem-dialeto desenvolvida na realidade social onde a escola está inserida.

Para Cagliari (2009), a escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que se deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala completamente estranha aos educandos. Por conta disso, o conhecimento desenvolvido passa a ser desprestigiado pelo aluno, já que o interesse individual marca o inicio da aprendizagem significativa, sendo um processo, um processo de construção de conhecimento que propicia uma auto realização pessoal do educando, um desenvolvimento mais intenso e com significados reais para vida escolar dos educandos.

Já para Matta (2009), o ensinar da língua materna não pode ter outro objetivo senão de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. O ensino da língua portuguesa deverá levar em consideração os aspectos sociais da linguagem, pois a partir do momento que a escola não considera essa relação estará apenas afirmando expressamente o modo formal e material dos conteúdos, que está materializado dentro da sociedade em geral. Como ilustra Matta (2009, p.33):

> É obvio a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestigio à condição de língua-padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do estado etc. o mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestigio controlam o poder público das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores de autoridade de vincular a língua à variedade que empregam.

Dessa forma percebe-se que a relação entre o que ensinar e como ensinar pode representar o controle de estruturas sociais padronizadas, já que os detentores da autoridade são responsáveis parcialmente pela reprodução de conhecimento. A língua em sua essência deverá, antes de qualquer produção, ser relacionada com a linguagem social a que se destina, especialmente, a linguagem social dos educandos, e não somente propiciar um ensino de linguagem culta, que poucos poderão alcançar numa mesma progressão de aquisição de conhecimento.

Assim apresentar o ensino puro de forma institucionalizada, sem se preocupar com o processo de transformação social que a linguagem possibilita aos alunos, poderá ser uma mera reprodução de privilégios e valores sociais, para aqueles que detêm o poder de opinar e indicar, o que deverá ser aprendido dentro do ambiente interno da instituição escolar.

2.3 A prática docente no ensino da Língua Portuguesa

Como professor e educador, por muitas vezes nos sentimos incapazes de desenvolver uma prática docente eficiente que alcance todos educandos de forma concreta, mas especificamente, no ensino da Língua Portuguesa. Isso decorre buscar uma compreensão o porquê do ensino de norma culta da língua pátria, para aqueles que nem se quer dominam a habilidade da leitura no cotidiano escolar. Como salienta Cagliari (2009, p. 36):

ISSN 18089097

> O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a língua portuguesa. Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser errado! ... Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência da escola. [...].

A influencia do currículo oculto permeia pelo exercício da prática docente, já que o professor que tem uma má formação, não domina a disciplina que leciona, acaba prejudicando o processo de conhecimento dos discentes, em decorrência dessa incompetência, torna-se mais fácil à seleção de conteúdos que venha positivar o currículo oculto em seu planejamento.

O professor além de ser mais um instrumento que simbolize as relações sociais vigentes, poderá ser também um agente de transformação desde que considere os aspectos sociais da cultura apresentada ao redor da escola em sua atividade docente. Embora haja de maneira simplista, os professores não percebem de maneira consciente o verdadeiro papel social do professor e da escola, que é a instituição primeira responsável pelas grandes transformações sociais e politicas num sistema social organizado. Como ilustra Freire (1996, p. 98):

> [...]
> Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Ao observar a prática docente em sala de aula podemos perceber que uma simples atividade de leitura pode significar uma representação de um sistema social ideologicamente organizado ou significar aquisição de conhecimento para uma

formação crítica e reflexiva, fazendo com que a aprendizagem se torne uma ferramenta tecnicista do conhecimento ou um instrumento de transformação social, respectivamente. Assim, quando a instituição escolar desvirtua-se da sua verdadeira função educadora - que é a real necessidade de uma boa formação crítica dos educandos – não será capaz de formar leitores críticos.

E, para essa formação acontecer o desenvolvimento da leitura crítica pelos alunos é requisito indispensável. Uma formação que leve em consideração o estabelecimento de conflito na questão do ensino e aprendizagem, proporcionando aos educandos uma autonomia para o pensamento e para uma analise crítica social. Como destaca Apple (2006, p.142):

> [...] O conflito parece ser um meio fundamental para o estabelecimento da autonomia individual e para a total diferenciação da personalidade em relação ao mundo exterior, também é eficaz para a total diferenciação da autonomia da comunidade.

Permitir aos alunos compreender toda uma estrutura dominante gerada para se impor por muito tempo, até que a escola exerça de forma continua e progressiva um papel de formar cidadãos críticos, capazes de fazer uma leitura de mundo, que cerca todo o seu cotidiano na vida, torna-se uma tarefa primordial o professor, no entanto, se decorrer da omissão da prática docente para essa realidade, teremos uma escola que representará a ideologia dominante, até mesmo quando da existência do currículo oculto em sala de aula. Como observa Guitiérrez (2003, p. 25):

> Desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção dos livros de texto, até as metodologias utilizadas toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante. Mesmo o currículo oculto suporta uma forma de ampla ideologia.

ISSN 18089097

A prática docente é um dos instrumentos mais eficazes para uma boa formação do aluno, mas precisamente na realidade analisada, em alguns momentos o exercício dessa atividade se deixa influenciar por interesses primários para Educação de jovens e adultos, que o ensinar apenas a leitura superficial de um texto, sem analisar de forma profunda o que, o porquê e para que, seja necessário o estudo de determinado texto e como enfoca-lo relacionando com realidade dos alunos, passa ser uma atividade secundária.

Percebe-se que de forma inconsciente, ou melhor, consciente, a professora em sua rotina se deixa influenciar pela existência do currículo oculto, mesmo tentando conversar sobre temas relevantes, o método de ensino já está tão internalizado na mente dos estudantes, que segundo as professoras, para eles se em qualquer aula não estiverem escrevendo do quadro branco ou do livro, eles não estão fazendo nada.

Na sala de aula ainda se faz reconhecer a representação de ideologia, pois em ambas as práticas prevalece à ideia que o professor é o detentor do conhecimento, o ensino se reveste de maneira totalmente tradicional, sendo que o professor é considerado o transmissor de conhecimento. Estes reconhecem sua prática docente como tradicional, mas afirmam que para funcionar a didática em sala de aula é necessário, pois qualquer tentativa relacionada à mudança na forma de aprendizagem, para os alunos não estamos ensinando, ou melhor, estamos enrolando aula.

Essa atitude aparece como uma forma distorcida de privar o aluno da necessária formação para cidadania. No momento m que a escola falseia uma realidade ou impossibilita qualquer reação à mudança ou transformação da realidade, a escola novamente está representando uma ideologia dominante. Como ilustra Antunes (2003, p. 92):

> Quando a educação é utilizada para acobertar situações sociais ela desvirtua-se e, na prática educativa, vamos assistir a consequência danosa para o processo educacional. Um deles é oposição entre o discurso educativo e a prática escolar. O discurso educativo garantirá a igualdade. A prática escolar, em

> seu currículo oculto, trabalhará com desigualdade, diferença, preconceitos e discriminação [...].

Essa forma de pensamento em relação ao trabalho e planejamento com as disciplinas escolares verifica-se também uma forma de representação e submissão de ideologia dominante e produtivista, sem nenhuma preocupação com a reflexão do pensamento, como todos os alunos presentes não fossem capacitados a exercer uma nova atividade de reflexão. Essa maneira de pensar transforma a escola em um instrumento de opressão.

O conhecimento da norma culta pátria passa ser apenas uma expressão como qualquer outra, acobertada por uma linguagem simplista sem estabelecer relações e conflitos com a realidade existente. Como salienta Machezi (2003) que a afirma que o desenvolvimento da linguagem também passou a ser uma competição, um recurso de estratificação nas quais ideologias excludentes são utilizadas sob o discurso de que é necessário atentar mais para a descrição da gramática, como também toda a sua produtividade.

Portanto, mediante afirmações percebe-se na prática do ensino da linguagem surge um emaranhado de opiniões com fins ideológicos por parte da sociedade, que no curso da história foram sendo reafirmados pela permanência das ideologias dominantes que são representadas pelo sistema capital vigente.

O papel do educador na formação do conflito a partir da contextualização de práticas de leituras é mostrar aos alunos a diferença entre os aspectos pragmáticos evidenciando uma evolução na formação de opinião, e não meramente aceitar a realidade posta, sem nenhuma contestação ou ato de indignação no exercício pedagógico.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se constitui num estudo de caso, baseado em análise de uma realidade de sala de aula na EJA III que é equivalente ao 6º ano do Ensino fundamental. Para tanto, foi feita a aplicação de um questionário, com o fim de buscar subsídios que possibilitem a compreensão das relações e ações que envolvem a relação do processo de educação que se estabelece entre alunos, professores e sociedade, na modalidade de EJA.

A metodologia aplicada não tem pretensão de mudar a realidades, mas apenas observar a dinâmica do currículo na relação sociedade e o desenvolvimento conhecimento.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico baseado em autores como Apple (2006), Freire (1996) e Giroux (1986), dentre outros, tendo como objetivo buscar referenciais teóricos para embasamento científico da pesquisa.

Uma pesquisa de natureza documental também foi realizada devido à importância de pesquisar os documentos relativos aos pareceres e a legislação educacional concernente a Educação de jovens e Adultos.

Logo em seguida, selecionamos a escola na qual exerci a docência durante 02 anos consecutivos, para a realização da pesquisa, pois a mesma ofertava a modalidade da EJA III e IV. Depois, foi agendada uma visita para conversar com a equipe da gestão escolar e marcar os dias para iniciar as visitas nas salas de aula da EJA na escola. Ao todo foram seis dias letivos, durante os meses de maio e junho de 2011, alternados em duas semanas, observando exclusivamente, as aulas de língua portuguesa. Ainda foi entregue um questionário para as professoras responderem, contendo perguntas sobre a temática investigada.

3.1 Dados do contexto da pesquisa

O estudo de campo aconteceu numa instituição de ensino público pertencente à rede de ensino do município de Maracanaú – Ceará. A escola conta com

aproximadamente quase oitocentos alunos, oferecendo ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e no turno da noite a modalidade de Educação de jovens e adultos nos níveis III, IV. A sala de aula contem 20 alunos matriculados, mas apenas, segundo as professoras, doze ou treze alunos frequentam.

Quanto ao perfil das professoras, a professora A é docente há mais de 15 quinze anos, é especialista em alfabetização de crianças, enquanto a professora B exerce o magistério há mais de 10 anos, sendo especialista em psicopedagogia.

3.2 Análises de dados

A preocupação com a análise real dos dados decorre de buscar relatar de forma fidedigna as respostas recebidas e a realidade observada.

Para tanto, buscou-se analisar as respostas do questionário semi-estruturado respondido pelas duas professoras, versando sobre a temática da EJA e sua aplicação em sala de aula. Também foi realizada análise da realidade da sala de aula em seis dias letivos da EJA, exclusivamente em aulas de língua portuguesa, de forma a relatar todas as relações desenvolvidas através da prática do professor e integração com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Com os dados coletados, buscou-se traçar paralelos entre o que a realidade evidenciou e as obras e documentos legais estudados. Assim vejamos os resultados.

3.2.1 A proposta curricular para Educação de jovens e adultos

A proposta curricular para Educação de jovens e adultos do Município está relacionada com as diretrizes e legislação do Ministério da Educação, aplicada a EJA. A proposta pedagógica da escola para EJA visa uma formação para uma a consciência critica do aluno, que este seja capaz de fazer uma leitura do seu contexto social e uma

leitura de mundo de forma critica e consciente. Mas segundos as professoras a proposta curricular está fora do alcance da realidade dos alunos da EJA na escola, visto que a proposta pedagógica da escola considera que os alunos já tenham várias habilidades adquiridas. Indagadas sobre o que achavam dos conteúdos exigidos na proposta curricular as professoras responderão:

> Professora A – Eu como alfabetizadora, acho que os conteúdos não são muitos relevantes, porque é dificultoso lecionar quando os conteúdos não dizem nada para os alunos.
> Professora B – Os alunos acham os conteúdos muito complexos, muitos dizem não tem nada a ver.

Percebe-se que a estrutura curricular não está em sintonia com a realidade presente do grupo escolar. O currículo que se exige está além das condições dos próprios educandos, não satisfazendo parcialmente nem mesmos aos profissionais da educação.

O currículo posto para a educação de jovens e adultos não possibilita nenhum valor novo para os estudantes da EJA, mas apenas contribui para ocultar a verdadeira realidade que se apresenta para estes, ou seja, prevalece a real necessidade de escolha de conteúdos pelo professor para ministrar sua aula. Constata-se aqui a influencia do currículo oculto, pois vem oferecer uma dimensão educacional cujo direcionamento vai para conformação de atitude em relação à sociedade.

O currículo oculto volta a direcionar a formação educacional dos educandos, positiva valores de acordo com a realidade do grupo escolar. Nesse sentido, Giroux (1986) afirma que os valores do currículo oculto moldam e influenciam praticamente todos os aspectos da experiência educacional do estudante.

Assim o estudante não desenvolve inteiramente a sua capacidade de autocrítica por conta da formação incipiente que se dá através da imposição do currículo, tendo em vista que a relação de ensino-aprendizagem é um processo em permanente construção. Dessa maneira, conteúdos impostos serão apenas

instrumentos sociais repressores de conhecimento, já que estes podem não significar nada além de uma aprendizagem mecânica e distorcida da realidade dos alunos. A escola, então, não estará desenvolvendo sua verdadeira função social, que é a formação de cidadãos críticos e pensantes, conforme ilustra Apple:

...

> A presença do currículo oculto na sala de aula observada verifica-se naquilo que o professora acha necessário inclui ou excluir conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma ela age de maneira inconsciente para firmar a ideologia que está ligada a proposta curricular para a EJA, pois ao selecionar conteúdos a professora também está agindo e servindo a reprodução social da sociedade. (APPLE apud BRANDALISE 2000, p.20).

Dessa forma ao escolher quais conteúdos a serem trabalhados não irá possibilitar uma formação crítica do aluno, mas apenas materializa a estrutura que se apresenta a sociedade em seus níveis sociais e econômicos. De maneira inconsciente a professora acaba privando o aluno da aquisição do conhecimento, sem se importar com a transformação da pessoa no sentido de aprendizagem, mais especificamente, a formação crítica dos seus alunos.

Ainda de acordo com os conteúdos exigidos para educação de jovens e adultos, pensamos que nada mais além de uma representação da estrutura social que se torna uma utopia, pois muitos alunos não estão preparados para enfrentar leituras e livros que não falam nada sobre suas realidades vivenciadas no cotidiano de cada um. Indagadas sobre se os conteúdos de Língua Portuguesa tem algum significado com a realidade dos alunos, elas responderam:

> Professora A – Os conteúdos não estão em sintonia com a realidade dos alunos porque é uma sala de aula com nível diferenciado.
> Professora B – Nem sempre é possível lecionar conteúdos exigidos na grade curricular, já que os alunos da Educação de jovens e adultos são públicos diferenciados, em sua maioria são pessoas que trabalham.

As constatações que os conteúdos exigidos ficam além da realidade dos alunos parecem ser um instrumento de deficiência na prática docente. Em decorrência dessa constatação percebe-se que de forma ainda mais sistematizada, há uma estrutura evolutiva por traz do currículo disposto a controlar e perpetuar a relação social dominante. O ensino na EJA já não mais se sedimenta a reflexão do pensamento, mas apenas em reproduzir o que está positivado e firmado dentro do cotidiano no sistema sócio-econômico vigente em nosso país.

Assim o currículo a ser ministrado passa ser um conhecimento alienador devido a não levar em consideração os aspectos culturais e sociais do grupo escolar para o qual se destina o desenvolvimento do conhecimento. Como expõe Silva:

> "A construção do currículo deve pautar-se pelo resgaste da cultura de que o aluno é portador e não pela distribuição do conhecimento, que se reveste de caráter prescritivo e limita o professor a condição de "meio". "Só assim é possível romper com a postura acrítica pela qual o trabalho em sala de aula tende tanto a seguir o discurso tecnicista quanto a desenvolver e reproduzir determinadas relações sociais de poder" (SILVA apud SAVIANI, 2003, p.. 50).

Então, percebe-se que a tarefa da construção do currículo somente terá significado quando leva em consideração o espaço social e cultural no qual o grupo faça parte. Assim a influencia do currículo oculto na escola poderia se tornar um instrumento de educação menos opressora numa tentativa plausível de transformar a educação num instrumento de mudança social, no qual possibilite uma prática docente transformadora e não reprodutiva, desde que sua construção possibilite subsídios aos alunos para uma real modificação das relações sociais em todos os níveis da vida deles.

Na atual realidade escolar percebemos que a proposta curricular tem em sua essência uma perspectiva crítica para formação dos estudantes, mas o que se percebe

ISSN 18089097

é uma velha tentativa de perpetuar as diferenças sociais e culturais de uma sociedade fundamentada nas diferenças e nos preceitos de oportunidades igualitárias para todos. Nesta perspectiva do conflito o exercício da atividade docente torna-se um papel importante para uma educação para crítica.

Quando questionadas sobre a opinião de como seria possível melhorar a atividade docente em relação aos conteúdos exigidos pelo currículo de Língua Portuguesa, eles responderam:

> Professora A – Eu acho mais viável se o professor fizesse estilo uma apostilha com a realidade dos alunos. Professora B – Poderia ser algo mais acessível ao aluno, como menos conteúdos e mais exercícios que condiz com a realidade dos alunos.

Diante das respostas observa-se a preocupação dos docentes com o excesso de conteúdos exigidos para educação de jovens e adultos. Percebe-se o porquê da influencia do currículo oculto. Elas constatam que há uma necessidade de se trabalhar em sintonia com a realidade dos alunos, pois isso possibilitaria algum significado na construção do conhecimento pelos os alunos. Os conteúdos exigidos expressam tão somente a representação de um politica que não está preocupada com as condições para quem o conhecimento se destina.

O conhecimento e a cultura a serem apropriadas pelos alunos constituem numa forma de representação ideológica, que buscara positivar tudo quanto for necessário para manter as estruturas dominantes que ditam o que aprender. A escola em seu conjunto deverá estar atenta para desenvolver formar mais reflexivas de aprendizagem, exaurindo qualquer manifestação opressora e de perpetuação de ideologias, tanto na prática pedagógica como na função educadora, que a mesma tem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN 18089097

No contexto da realidade de ensino na EJA III percebemos que a influencia do currículo oculto ainda é muito forte na prática docente do professor e no processo de construção do conhecimento, deste a seleção de conteúdos. O professor mesmo agindo de forma consciente contribui com a perpetuação de estruturas e ideologias sociais que representam a sociedade. Na simples ação de selecionar conteúdos percebemos que alguns, na maioria, estão fora da realidade dos alunos.

Os conteúdos ministrados pelas professoras na língua materna tornam-se desinteressante para os alunos, já que muitos não estão com o processo de alfabetização completo. Percebemos que ao apontar soluções para o desinteresse dos alunos na aprendizagem, ainda permeia o pensamento que a elaboração de livros ou apostilhas poderia selecionar a problemática. Não levando em consideração a questão do ensinar e aprender.

A questão é mais complexa porque já está internalizado na consciência dos alunos que a aprendizagem se dá, quando estes estão copiando ou escrevendo alguma coisa, dessa maneira o desenvolvimento do processo de conhecimento passa ser de forma tradicional, a educação passa ser um processo mecânico e alienador. A solução não está em fazer apostilhas ou deixar de usar livros, mas como trabalhar e despertar o interesse dos alunos para a formação crítica.

A influência do currículo oculto é presente em decorrência de belíssimas propostas curriculares na sua essência formal, mas quando materializada, passa representar a ideologia dominante devido o conhecimento, que é imposto, não ter nenhum sentido significado real para os estudantes.

O ensino da Língua Portuguesa sofre essa influencia, pois ao selecionar conteúdos que serão aplicados em sala de aula e não levar em consideração os seus significados, que estes possam ter para os alunos, poderá representar o que a sociedade deseja na relação de dominância e dominados, ou seja, poderá representar

ISSN 18089097

as situações de poder dentro da sociedade. Enquanto o professor não levar em consideração os aspectos de que a cultura e o contexto social onde os alunos estão inseridos, não poderá proporcionar uma formação crítica para leitura de mundo.

A escola em seu conjunto deverá propiciar um ambiente organizador para favorecer uma aprendizagem qualitativa e reflexiva, permitindo aos estudantes o papel de protagonista no desenvolvimento da aprendizagem, assim a escola estará desenvolvendo sua principal função social, que é a formação de seres pensantes capazes de reconhecerem estruturas que visem dominar e perpetuar a relação de dominadores e dominados.

Concluímos que a legislação formal da educação quando se materializa na prática docente, vislumbra a nebulosidade das ideologias dominantes. Também constatamos que o currículo posto para EJA não adquire valor algum para os educandos, e que as melhorias sugeridas não se desvirtuará em afirmar as relações de poder, já que muitos discentes se querem estão envolvidos totalmente numa construção de um processo crítico de conhecimento, devido à aprendizagem ocorrer de forma superficial.

Diante da interessante percepção da realidade pesquisada da sala de aula na Educação de jovens e adultos, nos sentimos encorajados em aprofundar a pesquisa para descobrimos o olhar dos educandos da EJA, já que são os verdadeiros sujeitos do conhecimento, sobre a percepção destes em relação aos conteúdos que são exigidos de forma geral. Bastante interessante investigar a perspectiva destes, qual seria a melhor maneira para se aprender e o que poderia ser aprendido de acordo com a opinião deles, sobre no ensino da língua materna.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Mitsuka Aparecida Makimo et all. Psicologia escolar – Teorias críticas. 1ª ed. Casa do psicólogo livraria. São Paulo, 2003.

APPLE, Michael W. I**deologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução Vinicius Figueira.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. v.1. Série escola.

CAGLIARI, Carlos Luiz. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Scipione, 2009. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Vozes, 1986.

GUITIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. 3ª ed. São Paulo: Summus editorial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria et all. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCHEZI V. L. **Texto e imagem**: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: UNESP, 2003

MATTA, Sozângela Schemim. **Português**: Linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas de unidade conteúdo e método no processo pedagógico. 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2003. (Coleção contemporânea).

SOARES, Leôncio J. Gomes. **Educação de jovens e adultos** – Diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

ISSN 18089097

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1. Qual o seu grau de instrução?

(A) graduado

(B) Especialista

(C) Mestrado

(D) Doutorado

2. O que acha dos conteúdos exigidos na proposta curricular do município para os alunos da EJA?

____
____
____
____
____

3. Você acha que os conteúdos de Língua Portuguesa tem algum significado com a realidade dos alunos?

____
____
____
____
____

4. Como seria possível melhorar a atividade docente em relação aos conteúdos de língua portuguesa para EJA?

____
____
____
____
____

ISSN 18089097

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, AVALIAÇÃO E O TRABALHO COM O PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE ORGANIZATION CURRICULUM, ASSESSMENT AND WORK WITH THE PORTFOLIO IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Joseval dos Reis Miranda[67]
josevalmiranda@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente artigo decorre da pesquisa realizada no doutorado em educação que teve por objetivo geral compreender as contribuições do portfólio ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste texto abordo a questão da organização curricular e o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, fazendo a interface com o processo avaliativo, tendo o seguinte questionamento: quais as influências na organização curricular do trabalho pedagógico por meio do portfólio e a sua relação com o processo avaliativo? A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso. Foi utilizada a entrevista semiestruturada e a observação participante, tendo como interlocutores professoras e estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O diálogo entre as referências teóricas pautou-se, em especial neste artigo, em concepções de currículo e organização curricular, o trabalho com o portfólio e avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontaram que a utilização do portfólio possibilitou durante o período que foi empregado pelas professoras uma mudança no fazer curricular, construindo uma postura interdisciplinar; as professoras envolvidas no trabalho por meio do portfólio reconhecem a fragilidade na vivência estabelecida, contudo estão abertas a novas experiências e ao crescimento em grupo; as experiências construídas por meio do trabalho com o portfólio e a organização do currículo de forma interdisciplinar no possibilitaram um maior amadurecimento para o grupo. A expectativa é que as ponderações provoquem novas reflexões com vistas ao aperfeiçoamento da organização curricular e do trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos com interfaces no processo avaliativo.

Palavras-chave: Currículo e organização curricular. Avaliação e portfólio. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT:

This article derives from research in doctoral education that aimed to understand the overall portfolio of contributions to the pedagogical work and the evaluation process in classes of Youth and Adults of the early years of elementary school. In this paper I address the issue of curriculum and working with the portfolio in Youth and Adults, interfacing with the evaluation process, with the following question: what influences the curriculum of the educational work through the portfolio and its relationship with the evaluation process? The methodology focused qualitative approach, through the case study. We used the semi-structured interviews and participant observation with intermediaries teachers and students of Youth and Adults. The dialogue between the theoretical references was marked, especially in this

[67] Doutorando em Educação da Universidade de Brasília. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Campus de Bom Jesus da Lapa. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

article, concepts of curriculum and curriculum, working with portfolio evaluation and the Youth and Adult Education. The results showed that the use of the portfolio during the period allowed was employed by the teachers to make a change in the curriculum, building an interdisciplinary approach, the teachers involved in working through the portfolio recognized the weakness in the established experience, yet are open to new experiences and growth in groups; experiences built by working with the portfolio and the organization of the curriculum in an interdisciplinary way possible in a greater maturity to the group. The expectation is that the weights cause new thinking in order to improve the curriculum and word with the portfolio in youth and adults with interfaces in the evaluation process.

Keywords: Curriculum and curriculum organization. Evaluation and portfolio. Youth and Adult Education.

Primeiras palavras...

O texto trata de um dos aspectos abordados na pesquisa realizada no período de dois mil e dez, referente à avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio. Para isso, nossos interlocutores de pesquisa foram professoras que atuavam na rede pública de ensino em uma escola municipal da modalidade aqui mencionada e estudantes matriculados no primeiro segmento dessa modalidade, ou seja, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa mencionada, por ter sido realizada por meio de um cunho qualitativo, proporcionou a imersão do pesquisador no ambiente e o contato com os interlocutores, razão pela qual foi possibilitada a coleta de inúmeras informações que originaram este artigo, cujo questionamento central é o seguinte: quais as influências na organização curricular do trabalho pedagógico por meio do portfólio e a sua relação com o processo avaliativo?

Nesse sentido, este texto busca evidenciar o diálogo em torno do eixo currículo e organização curricular, avaliação e trabalho com o portfólio no espaço da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades da modalidade educativa e a realização do trabalho pedagógico nesse cenário. Assim sendo, a partir das discussões e reflexões aqui tecidas com os autores abordados e também com algumas das falas dos interlocutores da pesquisa, este texto procura trazer contribuições, comentários e reflexões sobre a tessitura da organização curricular, a avaliação e o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos.

Considerações iniciais...

A expressão organização curricular aparece na atual LDBEN nº 9.394/96 como a forma dos sistemas de ensino construir o aparelhamento dos seus currículos. Esta forma de organização deste o regime de série, ciclo, semestre não descarta que o "currículo pode ser visto como um objeto de que cria em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.101).

Nesse sentido, ainda segundo Gimeno Sacristán (*Ibid.*) o currículo e a sua construção não estão isentos das relações entre os atores sociais, das conexões, dos espaços e dos tempos que se estabelecem no sistema curricular. Entendo também, que a construção e a organização curricular possuem ligações com o campo econômico, político, social, cultural sem desprezar ainda os condicionantes da cultura escolar e de cada escola.

Assim, apesar da flexibilidade contida nos aspectos legais da organização dos sistemas de ensino, ainda é bastante evidente a prevalência na organização em séries, e nessas a forma de trabalho disciplinar e fragmentada, evidenciando assim, um currículo do tipo coleção (BERNSTEIN, 1988; 1996).

Esta forma de configuração curricular na qual se estabelecem modelos formativos fragmentados, muitas vezes descontextualizados ecoa na organização do ensino em diversos níveis e modalidades, ganhando também espaços na lógica da avaliação. A forma desenvolvida pelos sistemas de ensino prevalece uma avaliação que se baseia na mensuração por meio de testes padronizados e outros procedimentos que almejam somente verificar se os objetivos educacionais foram atingidos.

No cenário atual a sociedade e principalmente os profissionais da educação comprometidos com as mudanças e transformação social, manifestam a inconformidade com as práticas tradicionais e classificatórias, pelo visível prejuízo para a formação dos estudantes. É necessário como profissionais da educação começar a enxergar e ter a consciência das contradições, dos conflitos, da imprecisão e outros elementos que podem influenciar a construção de uma postura avaliativa que vise romper com as amarras de paradigmas mais tradicionais no campo avaliativo.

Assim, referindo-se especificamente ao campo do currículo e da avaliação, as relações e construções do ensino se realizam ou se formatam em um clima de avaliação. Logo, Gimeno Sacristán (2000) explicita:

> [...] A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como uma política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades. [...] As avaliações têm de fato várias funções, mas uma deve ser destacada: servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo seqüenciado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes (*Ibid.,* p. 312-313).

Ao estabelecer as relações entre currículo e avaliação, não é possível deixar de pensar sobre a forma de operacionalização desses campos na Educação de Jovens e Adultos. Em especial destaco a importância e a necessidade do trabalho com o portfólio estar atrelado aos ideais de currículo escolar. Daí, o trabalho por meio do portfólio ser possibilitador da formação do sujeito crítico com capacidade de inserção e transformação social, capaz de discernir quando as relações alienam, oprimem, marginalizam e, por fim, agir em defesa da consecução de uma sociedade justa para todos.

Não se pode negar o caráter fundante do espaço curricular como local de produção de identidades, de discursos, de sentidos, de representações e outros aspectos (SILVA, 2003; 2005). A forma como o currículo vem materializar-se também indica que seja aberto ou fechado, por meio do seu formato (BERNSTEIN, 1988; 1996) ou ainda fragmentado ou integrado (TORRES SANTOMÉ, 1998). Isto incidirá no modelo de práticas pedagógicas e, consequentemente, nas configurações do ato de avaliar.

Tanto Bernstein (1988; 1996) como Torres Santomé (1998) defendem a construção do currículo baseado no modelo de integração, para o primeiro, ou globalizado, para o segundo. Nesse sentido, a concepção apresentada e defendida por Torres Santomé (1998) traz no seu âmago vantagens, como uma intervenção educativa mais aberta, dialógica que propicia o exercício do protagonismo no ato de aprender, no ato de ensinar, no ato de avaliar, maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que constroem o cenário curricular, maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais.

Para Bernstein (1988), a integração dos conteúdos se relaciona a uma ideia, os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessas partes é explicar o todo, não havendo redução alguma da autonomia do conteúdo. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação, "[...] há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica" (*Ibid.*, p. 96).

Portanto quando construo a relação do currículo com o trabalho com o portfólio é no intuído de sinalizar o quanto o mesmo potencializa a expressão do currículo de forma mais integrada e global com as áreas de conhecimento, promovendo assim a realização de um trabalho de interdisciplinar.

Neste sentido para Japiassu (1975),

> O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada ma seus

> caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1975, p.75).

Assim de acordo com Fazenda (2005) o trabalho interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitado cada área onde na construção interdisciplinar estes campos de conhecimentos não se anulam, nem somem, contudo estabelece um diálogo dialético respeitado a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber.

Sobre o fazer interdisciplinar Ferreira (2005) expõe:

> [...] a interdisciplinaridade por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. (...) Não há interdisciplinaridade se na há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. (...) A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma certa forma de encarar e pensar os acontecimentos (FERREIRA, 2005, p. 34-35).

Construir a relação do currículo com o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos é na intenção de sinalizar o quanto este potencializa a expressão do currículo de forma mais integrada e global com as áreas de conhecimento, promovendo, assim, a realização de um trabalho interdisciplinar. A oportunidade do fazer interdisciplinar colaborará para a construção de relações mais significativas para os estudantes como também para os professores, no que se refere aos campos de conhecimento do currículo escolar, às vivências pessoais e ao processo de aprendizagens.

Os conteúdos curriculares, ao serem trabalhados por meio do portfólio, podem potencializar tanto para professores como para estudantes da Educação de Jovens e Adultos a relevância sobre os conhecimentos abordados, bem como a construção de saberes em busca da consecução de uma dinâmica mais significativa e envolvente para todos os seus protagonistas, no processo didático de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

De nada adianta um currículo que proclame que a sociedade deve ser democrática, justa, igualitária se o cotidiano escolar for permeado por práticas, vivências, valores contrários e marginalizadores. Enfim, quando pontuo sobre a relação aqui mencionada do currículo e portfólio na/para a Educação de Jovens e Adultos, é no intuito de potencializarem a construção de uma educação por meio da ação coletiva, sob uma vertente emancipatória, participativa, com vistas à qualidade para todos e todas (VEIGA, 2003).

ISSN 18089097

Não posso deixar de mencionar o quanto é marcante a preocupação com a qualidade da educação, principalmente no que diz respeito aos números que são anunciados por meio dos exames. São índices que demonstram que ainda se tem muito por fazer nas questões referentes à evasão, à reprovação, à não aprendizagem, frequência escolar e outros. Até aqui, no presente texto, tenho me posicionado acerca da avaliação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, como um componente do trabalho pedagógico que exige postura ética, dialógica e reflexiva tanto dos professores como dos estudantes.

Ao desenvolver e expor as minhas ideias sobre o trabalho com o portfólio, convém salientar que o mesmo não se desenvolve solto ou fora de uma proposta maior e que também se expressa no ambiente escolar dentro de uma determinada concepção de currículo. Ao realizar o trabalho com o portfólio, explicitamente ou de forma implícita, o professor está assegurando um tipo de formação para um determinado tipo de sujeito, de homem inserido em um modelo de sociedade. Evidente que não é por utilizar o portfólio que teremos um sujeito crítico e reflexivo, como se fosse causa-efeito. Tudo isso depende da concepção e da forma de operacionalização que será dada, no decorrer do processo.

Como já sinalizei anteriormente, são várias as possibilidades que podem ocorrer mediante a utilização do portfólio, desde a investigação, a reflexão e a própria avaliação da prática pedagógica. Propicia o diagnóstico dos processos de aprendizagens dos estudantes, como possibilidade de construção avaliativa na qual a voz e a presença do sujeito ganham visibilidade, potencializa a criação de relações interativas, dialógicas, reflexivas, participativas e outros aspectos que poderiam ser mencionados.

Desse modo, ao adotar o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos com uma postura emancipatória, crítica e reflexiva da qual sou defensor, os sujeitos envolvidos terão vez e voz e o professor estará criando dentro de um projeto político-pedagógico um “ideal” de cidadão, de sociedade e de educação. Embora, na maioria das vezes, muitas das concepções, valores, missão, visão, formas de avaliar e outros elementos dos projetos político-pedagógicos escolares não estejam explicitados no papel, acontecem no cotidiano das instituições de ensino, seja de forma visível ou invisível (BERNSTEIN, 1996).

No percurso da Educação de Jovens e Adultos por meio dos vários movimentos sociais, congressos e outros, o Brasil tem buscado maiores compromissos com a parcela da população que, por muito tempo, permaneceu excluída e marginalizada do processo de escolarização. É bom ter em mente, quando há referência à marginalização e exclusão, as questões no tocante a políticas públicas educacionais específicas para a modalidade, e não simplesmente vivenciar

campanhas de forma pontual, fragmentadas e descontextualizadas da realidade desses estudantes.

Somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos ganha um espaço significativo, pontuando a necessidade do acesso e continuidade dos estudos para quem não teve oportunidade na idade própria. Menciona ainda o caráter específico da modalidade na qual a organização do trabalho pedagógico é essencial, além da importância do conhecimento dessa realidade: a dos estudantes e da sua condição de não crianças. Na maioria dos casos, o insucesso e o fracasso escolar vem acompanhando o seu histórico na escola.

Compreender determinados aspectos e fatos históricos possibilita olhar criticamente o porquê de algumas ideias ainda estarem enraizadas, prejudicando as possibilidades de mudança no campo da Educação de Jovens e Adultos. É visível no estudo da história da Educação de Jovens e Adultos uma caminhada marcada pela falta de coerência nos objetivos educacionais com a formação para a cidadania crítica, o caráter de voluntariado que permeou e ainda se faz presente em algumas campanhas, a marca da transitoriedade na concepção das propostas para acabar com o analfabetismo no país. Enfim, outras características ainda poderiam ser mencionadas, corroborando o quanto essa modalidade educativa é concebida e executada como um simples apêndice do sistema educativo brasileiro.

Convém destacar ainda que é preciso compreender as idiossincrasias da modalidade, pois não basta tratar os estudantes como “resíduos” para serem atendidos de forma mais aligeirada, com menos qualidade. É preciso entender que, na maioria dos casos, os estudantes que frequentam as classes da Educação de Jovens e Adultos são marcados pela desmotivação pelo estudo, estão desencantados com a escola e apresentam histórico de reprovação escolar.

Para Paiva (2004; 2006; 2009), duas vertentes configuram marcos na forma de conceber a Educação de Jovens e Adultos pós-Hamburgo: a forma de conceber o direito ao processo de escolarização a todos os sujeitos e a concepção de educação continuada, entendida pela necessidade do aprender por toda a vida. Tal compreensão possibilitou o redimensionamento e as formas como esta modalidade educacional tem sido organizada no âmbito das políticas públicas, possibilitando o ressignificar do processo de aprendizagens e também de avaliação.

Assim sendo, acredito que a luta pela verdadeira democratização da educação acontecerá quando a instituição escolar for realmente um local de acesso às várias aprendizagens em que todos possam aprender, avaliar e ser avaliados de forma consciente e crítica em prol da emancipação e crescimento do ser humano.

ISSN 18089097

O portfólio na Educação de Jovens e Adultos e a avaliação das aprendizagens

Até aqui venho expondo e fazendo a relação da avaliação com o currículo. Desse modo, quando menciono esta afinidade entendo estas dimensões altamente imbricadas em prol dos processos de aprendizagens, pois

> A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 47).

Assim, entendo que a ideia de aprendizagens não pode ser dissociada da organização curricular. Desse modo, o trabalho com portfólio na Educação de Jovens e Adultos traz a possibilidade de ampliar os estudos sobre a temática e também construir junto com o estudante dessa modalidade possibilidades de avaliação que proporcionem o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e tomar decisões quanto ao processo de aprendizagens. Essa vivência por meio do portfólio implica a reflexão crítica tanto do professor quanto do estudante e a construção com o professor da sistemática avaliativa que promova as aprendizagens.

Pensar as condições para o desenvolvimento educacional com qualidade para todos implica uma série de elementos ou fatores. Não basta garantir o acesso, a permanência ou promover discursos sobre a democratização do ensino, pois estes convergem para um horizonte mais amplo das políticas públicas educacionais, nas quais estão implicadas as maneiras da formulação, organização, orientação e operacionalização do processo pedagógico.

Quando trago para este cenário a discussão e a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, sinalizo o quanto é necessário e urgente também pensar, questionar e refletir sobre a posição ocupada pela avaliação. Essa organização não se isenta de ponderar sobre as suas concepções e práticas adotadas, instrumentos e critérios utilizados. Em especial, neste texto trago para o debate a utilização do portfólio e a sua relação no processo avaliativo com a possibilidade de promover o (des) silenciamento do estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a utilização de instrumentos e critérios avaliativos, Silva (2008b) afirma:

ISSN 18089097

> A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. [...] restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias (*Ibid*, p.16).

Nesse contexto, o trabalho com portfólio na Educação de Jovens e Adultos possibilita ao estudante o exercício reflexivo sobre as produções, tarefas e aprendizagens, evidenciadas no portfólio. Os estudantes podem ainda analisar os avanços e os pontos a serem trabalhados em prol de alguma aprendizagem ainda não realizada. O trabalho avaliativo no qual o portfólio pode ser utilizado constitui uma alternativa em busca da construção de uma avaliação participativa, dialógica e dialética.

Ao realizar o trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, o professor tem a possibilidade de ir visualizando processualmente o progresso e o desenvolvimento do estudante mediante os registros acumulados, produzidos e socializados. Esta forma de agir facilita o processo por meio das sucessivas avaliações, apontando pistas e critérios que devem ser levados em consideração no processo avaliativo que ocorre tanto pelo estudante como pelo *feedback* que o professor lhe proporciona.

Segundo Frison (2008),

> [...] possibilita que a avaliação seja algo pertinente ao trabalho, esteja sempre co-relacionada com aquilo que está sendo planejado e desenvolvido. É importante que o professor não ignore o aluno na sua apreciação sobre o assunto, proporcionando-lhe e estimulando autoavaliar-se, julgar, pensar, refletir sobre o que é feito torna o portfólio um instrumento dinâmico e significativo de avaliação das aprendizagens realizadas. Ele também é referência, é uma estratégia que permite organizar a avaliação formativa de acordo com as idéias e os princípios estabelecidos na proposta pedagógica (FRISON, 2008, p. 214).

Deste modo, vejo no trabalho com o portfólio embasado em concepções que visem à formação do sujeito com vistas ao aprendizado, a abertura para o diálogo, a participação, o respeito, a ética e outros elementos. O ambiente assim constituído torna-se potencializador dos processos avaliativos entre professores e estudantes, sendo dadas voz e vez a todos.

A partir desse entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico, busquei ainda desvelar o cotidiano escolar no que diz respeito ao trabalho com o portfólio e as suas possibilidades de efetivação na Educação de Jovens e Adultos. Uma professora ressaltou:

> *É um trabalho bastante rico. Possibilitou aos alunos da EJA muitas melhorias, como ouvir, falar mais nas aulas, melhorar a escrita, ver a sua própria aprendizagem, avaliar a aula e dizer o que está bom, e o que não está. Havia alunos muitos tímidos, nem falavam nem nada. Às vezes eu até atrapalhava o nome por não conhecer direito. E com o portfólio eles foram aparecendo. Cada um do seu jeito. O bom de tudo isto foi que cada portfólio foi único* (professora Girassol).

As professoras interlocutoras da pesquisa ainda assinalaram que realizar o trabalho por meio do portfólio não foi fácil, porém destacaram a forma como a avaliação das aprendizagens foi um processo que proporcionou o compartilhamento das ações, saberes, poderes, tanto por elas como pelos estudantes. Para as docentes, foram situações em que os estudantes se tornaram mais visíveis para todos, estabeleceram parcerias e realizaram autoavaliações (VILLAS BOAS, 2004; ALVARENGA, 2006a; 2006b).

Trazendo também as vozes dos estudantes, colhidas por meio da realização do segundo grupo focal, eles falaram sobre a experiência de construir o portfólio:

> *Não conhecia e gostei da forma como a professora trabalhou. Nossa, tinha coisa que nem eu mais lembrava e, quando parei para escrever a minha história, foi muito bom e emocionante* (Rita, estudante, adulta).

> *A experiência de construir o portfólio foi boa, mas dá muito trabalho. Eu tenho que ficar mais atento a tudo para poder pensar e depois escrever lá no portfólio* (Pedro, estudante, adulto).

Para os estudantes, a realização do trabalho por meio do portfólio resultou em momentos de romper a inércia discente de só ouvir e reproduzir o que a professora dizia na aula. Segundo os depoimentos, a construção do portfólio trouxe-lhes a confiança, melhoria no aprendizado, valorização dos diversos saberes, além do exercício da escuta, tanto por eles quanto pela professora. Os estudantes tiveram a oportunidade de realizar o trabalho que lhes fora negado anteriormente em seus caminhos escolares.

No que diz respeito às práticas avaliativas e à utilização do portfólio percebi o seguinte:

> *Quando estavam trabalhando por meio dos projetos, as três professoras planejavam a aula por temas. Esse planejamento temático perpassava todos os conteúdos naquela noite, de forma que se tornavam mais significativos para os estudantes. Havia maior participação e envolvimento nas atividades. Eles nem percebiam quando estavam discutindo um tema da Geografia na disciplina História, e depois trabalhavam a Língua Portuguesa. Foi assim no projeto Identidade* (Diário de campo).

ISSN 18089097

Vale salientar que a forma de trabalho interdisciplinar foi desenvolvida especificamente quando utilizaram a construção do portfólio dos projetos temáticos. Ao término do projeto, no final do primeiro bimestre, percebi que uma das professoras, embora seguisse um roteiro, não buscava realizar uma prática interdisciplinar como vinha desenvolvendo antes.

Para Hernández e Ventura (1998) e Hernández (1998), a proposta de trabalho com projetos relaciona-se a uma perspectiva de construção de conhecimento, superando o modelo fragmentado e utilitarista, buscando desenvolver um modelo de aprendizagem significativa e na qual as decisões pela escolha dos temas partem do diálogo entre os atores sociais. Para os autores mencionados, o trabalho por meio de projetos potencializa ultrapassar os limites das áreas curriculares, requer a realização de atividades práticas, bem como novas possibilidades de avaliação como, por exemplo, por meio do portfólio.

Segundo Esteban (2008), existe a possibilidade de conectar o trabalho por projetos com a avaliação, o que significa

> [...] torná-la uma prática de investigação dos processos desenvolvidos e dos resultados apresentados, incorporando alunos e professores como sujeitos interativos na realização do projeto, que está sempre atravessado por conhecimento, desconhecimentos e aprendizagens. Como prática de investigação, expõe a natureza coletiva e dialógica da avaliação, resulta do envolvimento de diversas pessoas, diferentes pontos de vista e várias possibilidades de compreensão e de ação, no processo (ESTEBAN, 2008, p. 89).

Pude perceber na dinâmica avaliativa que, ao utilizar o portfólio, fica evidente uma postura interdisciplinar. Vale ressaltar que o diálogo e a reflexão se coadunam com uma ação ou atitude interdisciplinar, que está em perfeita consonância com os princípios do portfólio.

O trabalho realizado por meio do portfólio nas turmas observadas apresenta evidências de uma prática avaliativa a serviço das aprendizagens. O estudante respeitava a produção do outro, o diálogo se fazia presente, não existia a preocupação ou a valorização da nota. Além disso, as manifestações de interesse em conhecer o que os outros estudantes tinham produzido era muito comum.

Perante as observações e as respostas dadas tanto pelas professoras como pelos estudantes, outra questão surgiu no decorrer da pesquisa: por que trabalhar de forma interdisciplinar somente quando se utiliza o portfólio?

> *Porque quando os alunos vão escolhendo as formas de registro e mostrando o que aprenderam no portfólio, eu não peço a eles que registrem por matérias. Por exemplo, eu não falo: escrevam o que aprenderam de*

> *Português; agora escrevam o que aprenderam de Matemática ou de História. Eles vão fazendo os registros, a cada semana eu pego e vou lendo o que escreveram e coloco os meus comentários. Avalio a escrita, pergunto sobre algo que ficaram em dúvida e ai vou observando. Eu vejo que eles escrevem de tudo, vão falando de tudo um pouco. Daí quando chega à culminância e eles apresentam o projeto, na outra unidade eu trabalho de forma mais separada, pois não trabalho com portfólio o ano todo, não, senão eles enjoam. Vou variando a forma de avaliar até mesmo pra mudar um pouco a rotina. Mas eu vejo que eles gostam mais quando eu faço um trabalho mais interdisciplinar. E também porque a sugestão da coordenação é que a gente utilize o portfólio para avaliar quando for tipo um projeto a ser desenvolvido como este que está acontecendo* (professora Jasmim).

Foi possível perceber, portanto, que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes apresenta características interdisciplinares somente quando elas utilizam o portfólio. O trabalho interdisciplinar, portanto, não constitui uma postura, uma visão de mundo, uma concepção frente ao programa das disciplinas proposto pelo currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Por meio dos relatos das professoras da pesquisa, compreendo a potencialidade que o trabalho com o portfólio apresenta ao ser utilizado como possibilidade avaliativa que considera os percursos dos estudantes, as suas aprendizagens e as relações que são construídas por eles no processo de constituição do próprio portfólio. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Oliveira e Pacheco (2005):

> Se o que se pretende é considerar os conhecimentos dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagem singulares, múltiplos e imprevisíveis, na medida em que cada aluno incorpora as novas informações às suas próprias redes de modo diferente dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntas (OLVEIRA; PACHECO, 2005 p. 125).

Acredito que pensar a avaliação e as práticas avaliativas na/para a Educação de Jovens e Adultos seja um momento de ressignificar e redimensionar conceitos, procedimentos e atitudes de acordo com as especificidades dessa modalidade educativa. Este pensamento acarreta um significado que vai além do pedagógico, do político, acima de tudo, um significado de compromisso social com uma parcela da população que teve muitas vezes os seus direitos negados ou negligenciados no processo de escolarização.

Pensar as práticas avaliativas na/para a Educação de Jovens e Adultos implica, em primeiro lugar, considerar as características dessa modalidade educativa, tais como: os percursos de escolarização e de aprendizagens dos estudantes, a especificidades do público que frequenta essas classes e o uso de instrumentos e de critérios avaliativos que estejam a serviço das aprendizagens.

Posso dizer que, diante das práticas avaliativas analisadas, não se trata de cair na armadilha da idealização do trabalho com o portfólio. Este, ao ser utilizado, possibilitou mudanças reais e significativas, porém apresentou equívocos no desenvolvimento da prática avaliativa: poucos momentos de socialização, pouco tempo para a sua construção em sala de aula pelos estudantes e a falta, por parte das professoras, de maior aprofundamento teórico e metodológico sobre o trabalho com o portfólio.

Assim sendo, ao agir pedagogicamente por meio da organização curricular e da avaliação, o professor não é isento da ação política. Interfere, influencia, constrói com base na visão de mundo, sociedade e de educação. Desse modo, o pensar da avaliação e da organização curricular na/para Educação de Jovens e Adultos tem sinalizado alguns elementos que posso mencionar como fundantes para a efetivação de práticas avaliativas não manipuladoras e nem fabricadas artificialmente.

Considerações finais...

Assim, diante das reflexões expostas no tocante à organização curricular e do trabalho com o portfólio na Educação de Jovens e Adultos, reafirmo a necessária busca pela compreensão sobre o currículo nesta modalidade educativa à luz do diálogo tecido com os teóricos apresentados no decorrer deste trabalho. É importante ressaltar que a utilização do portfólio possibilitou durante o período que foi utilizado pelas professoras uma mudança no fazer curricular. Em primeiro lugar eles concordaram sobre a importância de se estabelecer uma relação de diálogo entre os conteúdos trabalhados no currículo escolar com o cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Isso ficou evidenciando nas falas ao trabalharem de forma interdisciplinar com o uso do portfólio.

Em segundo lugar as professoras envolvidas no trabalho por meio do portfólio reconhecem a fragilidade na vivência estabelecida, contudo estão abertas a novas experiências e ao crescimento em grupo, buscando cursar uma especialização na área, participando de cursos, grupos de estudos e demais atividades que lhe interessem e façam parte do contexto

na qual atuam. Em terceiro lugar a reflexão crítica sobre as experiências construídas por meio do trabalho com o portfólio e a organização do currículo de forma interdisciplinar no possibilitaram um maior amadurecimento para o grupo.

Em quarto lugar cabe destacar que a experiência deste processo de organização curricular possibilitou a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, o estabelecimento de parcerias, escuta e compromisso compartilhado por todos os atores que fazem o cenário pedagógico da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, a expectativa é que as ponderações aqui iniciadas, apresentadas e socializadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões, de novos questionamentos com vistas à construção de uma organização curricular e do trabalho pedagógico e da constituição do protagonismo entre professores e estudantes na especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ALVARENGA, Georfravia Montoza e ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.34, maio/ago., 2006a, p. 187-206.

ALVARENGA, Georfravia Montoza e ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.33, jan./abr., 2006b, p. 137-147.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control** – hacia una teoría de las transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar a democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 83-94.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de**. Indagações sobre Currículo: Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 33-35.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Portfólio na Educação Infantil. **Ciências e Letras**. N.43, Porto Alegre, jan./jun., 2008, p.213-227.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISSN 18089097

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Âmago, 1975.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 119-136.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP *et alii;* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. V.11. n.33, set./dez.,2006.p. 519-539.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 09-20.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e apolítica do texto curricular. 2.reimp.. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurgo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.61, dez. 2003, p.267-281.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

O PENSAR DE UM NOVO CURRÍCULO PARA A EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL EM ANÁLISE

Karla de Oliveira Santos

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: Implicações Curriculares para uma Sociedade Multicultural, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Seu objetivo é apresentar os resultados alcançados pela pesquisa a partir do currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos no município alagoano de São Miguel dos Campos, lócus da investigação. O referencial teórico pauta-se nos trabalhos de Apple (1989; 2006), Silva (1995; 1996; 2000; 2005), Moreira (2001; 2007), Moreira e Silva (2005), Munanga (1996) e Silva (1995; 2001; 2009). O procedimento metodológico partiu da análise da legislação pertinente à temática e da coleção de livros didáticos adotada em toda rede municipal de educação. Os resultados mostraram que, a partir do marco temporal da promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, a diversidade muitas vezes é invisibilizada ou estereotipada nas políticas públicas curriculares, que não reconhecem a dinâmica da constituição da diversidade étnico-racial brasileira. Sendo o livro didático um artefato que possui significativa importância nas práticas curriculares, precisa ser reconstruído sobre a ótica de visibilidade do diverso.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Relações Étnico-Raciais, Currículo, Livro Didático e Lei 10.639/2003.

Abstract

This article is an excerpt of the dissertation The Racial-Ethnic Relations in Textbook of Youth and Adults: Implications for Curriculum Multicultural Society, held in the Graduate Program in Education at the Federal University of Alagoas, funded by the Foundation Research Support of the State of Alagoas. Your goal is to present the results achieved by research from the proposed curriculum for the Education of Young Adults in the city of Alagoas and São Miguel dos Campos, locus of research. The theoretical agenda on the work of Apple (1989, 2006), Silva (1995, 1996, 2000, 2005), Moreira (2001, 2007), Moreira and Silva (2005), Munanga (1996) and Silva (1995; 2001, 2009). The methodological procedure based on the analysis of relevant legislation and the theme of the collection of textbooks adopted across the municipal

education. The results showed that, from the timeframe of the enactment of Law 03/2004 10.639/2003 and opinion, diversity is often stereotyped or invisibly in public policy curriculum, which does not recognize the dynamics of the formation of ethnic-racial Brazil . As the textbook, an artifact that has a significant importance in the curriculum and practices need to be rebuilt on the optical visibility of the diverse.

Keywords: Youth and Adult Education, Racial-Ethnic Relations, Curriculum, Textbooks and Law 10.639/2003.

Iniciando o diálogo

O Brasil é constituído por uma pluralidade cultural, étnica, racial, religiosa e por outros aspectos identitários diversos, que muitas vezes não são reconhecidos como riqueza humana, culminando em atitudes discriminatórias, preconceituosas, xenófobas e em desigualdades sociais.

Contudo, para que o país possa galgar o caminho de uma verdadeira sociedade democrática, no qual as pessoas não sejam medidas por sua aparência física ou fenótipo, independente de qualquer filiação identitária ou carismática (sexo, raça, religião, etnia, cor, classe), temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes que compõem a cultura brasileira, uma vez que ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos (DAYRELL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é detentora de uma grande diversidade de culturas, religiões, etnias, raças, valores, comportamentos, atitudes e vivências. Para tanto, o currículo deve propiciar condições de incorporação dessa pluralidade, que muitas vezes é desvalorizada e desrespeitada, sendo tratada de forma transversal ou marginalizada. Há uma emergência em se discutir o currículo a partir de uma perspectiva inter/multicultural, que reconheça a alteridade como riqueza humana e potencializadora de enriquecimento pessoal e social.

A escola de Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes reproduz e dissemina ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional às vezes garante aos jovens e adultos negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola ou o sucesso, construindo um

sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. Apple (1989) contribui com a discussão afirmando que a cultura da escola e o conhecimento formal do currículo não respondem à história ou experiência negra.

A escola está marcada por relações de poder, que muitas vezes tendem ao monoculturalismo e padronização das identidades, amortizando o papel da educação de jovens e adultos a uma função compensatória que termina por negar a diferença. A cultura escolar naturaliza com tanta força os aspectos monoculturais, que é somente no diálogo, no questionamento, no debate, que é possível desenvolver um novo olhar crítico sobre o cotidiano da escola.

A EJA deve refletir a riqueza da diversidade cultural dos sujeitos, vendo-a como um fator de enriquecimento, não podendo ser representada como um problema. Precisamos discutir, problematizar e repensar o currículo no que diz respeito à valorização de quem são as pessoas a quem ele se destina, considerando as múltiplas especificidades regionais, promovendo diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2008).

O grande desafio da atualidade é a formulação e consolidação de políticas públicas para a promoção da equidade racial, almejando o combate das desigualdades raciais no Brasil, que se configuram como um fenômeno complexo, pelo fato de existir uma grande pluralidade étnico-racial. No campo educacional, a Lei nº10. 639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática História e Cultura Afro Brasileira, é um passo importante na desconstrução dos estereótipos e discriminações presentes em imagens e textos dos livros didáticos e combatendo o racismo no espaço escolar da EJA.

Os materiais didáticos, principalmente o livro didático da EJA, precisam estar atentos às questões de natureza discriminatória, principalmente aquelas remetidas às minorias raciais, às mulheres, aos indígenas, aos homossexuais, aos migrantes, aos encarcerados. É preciso perceber seus desafios contextuais e a forma como tais desafios podem ser trabalhados na escola, no sentido de que os educandos possam

aprender a respeitar as diferenças, rompendo com os estereótipos, lutando contra a assimetria cultural, social e política, rejeitando mecanismos discriminatórios e opressores, que marcam e estigmatizam os ditos diferentes e desconstruindo práticas curriculares maniqueístas, ou seja; de desumanização e/ou demonização do outro, visto como diferente.

O currículo, o Livro Didático da EJA e a legislação

A relação entre educação e cultura é uma problemática complexa, entre outros aspectos, pelo fato de existir nos processos educativos da educação de jovens e adultos, uma diversidade de grupos étnicos e multiculturais e o currículo torna-se um território a ser contestado.

O currículo deve ser o espaço de promoção da sensibilidade à pluralidade cultural e desconstrução de discursos e práticas educativas que silenciam ou estereotipam o outro, visto como o estranho, o diferente, o alienígena.

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação de forma explícita ou oculta, vendo o currículo como vetor que impõe, muitas vezes de forma sutil, normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos, contribuindo para um ajustamento individual a uma ordem social, econômica e política (APPLE, 2006).

De acordo com Silva (1996), o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e político. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. Contudo, esses grupos ditos superiores acabam impondo sua cultura como única e verdadeira, negando que o Brasil é multicultural.

Para o autor, o currículo e a educação estão envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quantos

ISSN 18089097

campos contestados, tornando o currículo um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005).

Uma perspectiva apontada pelos autores é considerar o currículo como um artefato social e cultural, compreendendo sua implicação nas relações de poder, transmissão de visões sociais particulares e interessadas, como também produtor de identidades individuais e sociais particulares.

Currículos que atendam uma sociedade multicultural se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnadas por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como diferentes. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro (CANEN, 2002).

O currículo produz sentidos e significados, e os produzindo é definidor de identidades e diferenças. A EJA, muitas vezes repleta de configurações identitárias diversas, recai em uma perspectiva que anula e nega a diferença entre os sujeitos, não situando essa pluralidade nas políticas curriculares, tratando-a de forma marginal ou transversal, não a considerando como conhecimento legítimo.

Em um mundo diversificado e em processo de rápida transformação, a educação precisa ser repensada, também no que se refere às diferenças representadas pela diversificada população dos educandos da EJA, com diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais, sexuais e religiosas, e às

ISSN 18089097

diferentes aspirações a respeito do trabalho e modos de vida. E ainda se encontram excluídos do processo educativo cujas assimetrias foram historicamente construídas também a partir das diferenças que os especificam.

A escola e o currículo da EJA devem favorecer um contexto de equidade e de respeito à diferença, direcionando um olhar crítico para a formação de um currículo inter/multicultural, pois estamos falando de quem é, vive e convive com a diversidade.

As discussões e a incorporação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos se fazem presentes no cotidiano escolar, sendo a escola chamada a lidar com as diversidades culturais e diferenças.

Somos um país que publiciza a diversidade, mas muitas vezes não respeita a diferença, sendo a escola da EJA algumas vezes, reprodutora e disseminadora de ideologias e conceitos que desvalorizam os grupos considerados minoritários, dificultando e até mesmo impedindo a sua permanência na escola ou o sucesso escolar, construindo um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial ou omitindo e distorcendo seus valores culturais, tratando-os de forma folclorizada, como estratégia básica para minimizar a força da presença do negro na cultura e na formação do país, através de discursos em sala de aula e de materiais didáticos, como por exemplo, o Livro Didático (LD).

Para Silva (2004), o Livro Didático, de modo geral, omite ou minimiza o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos considerados subalternos da sociedade. Reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual nessas relações, apresentando o negro sem família, sem idade, estigmatizado como sujo feio, mal educado, preguiçoso, mentiroso, entre tantos outros adjetivos pejorativos, ocupando as posições sociais de subserviência, em funções e espaços socioeconomicamente inferiores.

Compreendemos que o LD é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes o único meio de acesso ao conhecimento e mediação

entre ensino e aprendizagem, por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em suas aulas.

As pesquisadoras Freitas, Santos e Moura (2007, p.18) contribuem com a discussão afirmando que:

> Diante da excessiva carga-horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informações e conhecimentos; diante das limitadas condições objetivas materiais/financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas públicas de formação continuada, muitos professores utilizam o LD em substituição à metodologia de ensino, como o único recurso /instrumento pedagógico, como a única fonte de consulta e de fundamentação teórica, e muitas vezes, como o único instrumento de formação continuada.

O LD assume um controle sobre a prática pedagógica, como depositário da verdade. Freire (2009) afirma não ser possível pensar sequer a educação, sem que esteja atento à questão do poder, levantando algumas indagações: Para quem, por quê e contra quem é feita a educação?. Contudo, o LD muitas vezes é o único material pedagógico acessível para o professor e educandos e mediação entre ensino e aprendizagem, com uma ideologia que muitas vezes distorce ou folcloriza os grupos subalternos da sociedade, exercendo um grande poder sobre a atividade pedagógica.

Silva (2004) afirma que o professor é o principal mediador dos estereótipos veiculados no LD. Isto porque a ação do professor é imprescindível no processo de desmistificação das ideologias veiculadas no currículo escolar e no processo de reelaboração do saber do aluno.

É de suma importância que o professor venha utilizar o LD de maneira crítica, transformando-o em instrumento de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, na sua ação pedagógica cotidiana, servindo de mediador consciente no sentido de identificar e criticar os estereótipos que o livro possa veicular, através de sua ideologia.

Apple (1989) nos alerta que as ideologias são constituídas por nossas práticas e significados de senso comum, assim, se quisermos entender a ideologia em

funcionamento nas escolas devemos olhar para os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica.

A construção de um currículo multicultural para a Educação de Jovens e Adultos, de forma crítica e emancipatória, pode contribuir para a promoção de atitudes de solidariedade e reciprocidade entre as culturas diversas que compõem o nosso país, desconstruindo preconceitos e estereótipos inferiorizantes, que contemplem a diversidade humana e a alteridade de forma positiva, pois como diz Freire (1996, p.36): "faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação".

A Lei 10.639/2003 contribui de forma positiva para a construção de um novo currículo, focando a obrigatoriedade do estudo da temática dentro do currículo oficial da educação brasileira:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas do movimento negro brasileiro em prol da educação, podendo causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza de nossa diversidade cultural e humana, devendo ser problematizada à luz das relações de poder, dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização (GOMES, 2008).

A lei como um todo contribui para romper com a limitação que é dada quando se trata da História do povo negro, resumida sempre à escravidão, colonização, subordinação e diluição do conhecimento produzido pelos povos escravizados. Muitas

vezes não possibilitando aos educandos reconhecer a África e sua história como Berço da Humanidade, a partir de sua evolução histórica em relação a outros povos e sua riqueza cultural, não tomada de forma exótica e folclorizada, colocando a figura do negro de forma animalizada, cristalizada e repleta de estereótipos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, subsequentes à lei analisada, conduzem em todo o texto à discussão das questões étnico-raciais, buscando o respeito, pertencimento e valorização da história, da cultura e da identidade negra, proporcionando um reconhecimento nas práticas curriculares, como expõe o artigo a seguir da referida lei:

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.
> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Temos uma legislação no campo educacional que apresenta não somente possibilidades, mas também avanços, representando a concretização da luta do Movimento Negro que ao longo das décadas. A Lei 10.639/2003 traduz essa luta, já que é a primeira vez que uma LDBEN apresenta de forma clara e explícita a discussão da História e Cultura Africana e Afro Brasileira no currículo oficial. Como também o Parecer 03/2004 que propõe diretrizes para o trabalho curricular com essas questões e a Lei de âmbito estadual 6.814/2007 que reforça o já exposto pela Lei 10.639/2003, especificamente para o currículo oficial de Alagoas, afinal somos o estado do berço do

Quilombo dos Palmares, apesar do recalque e omissão que é dado a esse fato. Desta forma, podemos observar que apesar da obrigatoriedade essa discussão e esse trabalho se dão muitas vezes em algumas escolas por iniciativas isoladas, não abrangendo toda rede escolar e quando há a tentativa de promover essas discussões dentro da escola, elas são muitas vezes balizadas a datas comemorativas como o 13 de maio e principalmente o 20 de novembro, de forma pontual.

A questão étnico-racial em análise

Em virtude da ausência de um currículo oficial, realizamos a análise da coleção *Construindo a Cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos*, da editora Difusão Cultural do Livro, adotada pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas, no ano de 2008, presente nas escolas da rede pública municipal de ensino, editado em 2006, equivalente às séries finais do ensino fundamental na área de Ciências Sociais, na disciplina de História.

A escolha pela disciplina de História deve-se a dois motivos: Primeiramente, ao fato da Lei 10.639/03 explicitar a disciplina em seu artigo 26§ 2º apresentando que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. O segundo deve-se ao fato de que a coleção formada por dois volumes do 2º segmento da EJA é do ano de 2006, posterior à promulgação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 03/04 e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, 2009.

Segundo o endereço eletrônico da editora, os livros baseiam-se nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como: Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Meio Ambiente, Ética e Cidadania.

A coleção está dividida da seguinte forma: 3ª etapa, correspondente a 5ª e 6ª séries e 4ª etapa, correspondente à 7ª e 8ª séries. Os livros são delimitados pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História,

Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. A análise seguiu a ordem crescente das etapas e dos referidos anos escolares.

Os livros didáticos analisados, apesar dos avanços como a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/04, em alguns momentos apresentam a limitação da história do povo negro associado à escravização, humilhação e sofrimento, em outros apresenta muitas vezes a limitação dos tipos de cultura, expressando a visão de mundo do grupo dominante, atribuindo aos povos dominados, o lugar de cultura primitiva, subalternizando as diversas culturas que compõem a sociedade. E ainda, apresenta fragmentação do conhecimento, ou seja; o estudo é realizado por módulos/blocos de disciplinas. A professora em depoimento compara os LD´s a coleções para vestibular, pelo fato dos conteúdos serem resumidos, subentendendo-se que os educandos já sabem os conteúdos, cabendo ao professor apenas revisitá-los, não revelando esse conteúdo como algo novo, a ser adquirido por eles.

A intertextualidade se faz presente, havendo ligação entre os diversos gêneros textuais, como músicas, reportagem, anúncio de jornal, entre outros, para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Mas em outros trechos, resume-se a textos incompletos ou pequenos fragmentos, sem nem sequer colocar a referência para que o educador e educando possam obter o texto na íntegra ou aprofundar seus conhecimentos, podendo demonstrar desta forma um tratamento minimizado e inferiorizador das capacidades intelectuais dos educandos.

As atividades, em sua grande maioria, possuem um caráter metodológico tradicional, de forma técnica, mecânica e receptiva, estimulando a repetição e memorização dos conteúdos. Em alguns casos, as questões exigem a criticidade do educando.

Há alguns poucos momentos de discussões e problematizações acerca das questões étnico-raciais, podendo levar os educandos à reflexões referentes às contribuições científicas, tecnológicas, sócio-culturais do povo negro.

Ao analisar as referências dos volumes, percebe-se a ausência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, citados pela própria editora como um dos parâmetros a serem seguidos, como também documentos legais que norteiam a EJA, entre eles, as

ISSN 18089097

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, já que a editora apresenta esses sujeitos como seu público-alvo.

Ressaltamos que há interpretações errôneas do artigo nº 26 da Lei 10.639/2003, limitando o estudo da História e Cultura Afro Brasileira às específicas disciplinas como Artes, Literatura e História. Compreendemos que essa discussão deve perpassar todo o currículo escolar e não pode ser tratada de forma pontual e transversal, deve-se assumir um compromisso social e pedagógico para a superação do racismo, que segrega e estigmatiza o grupo étnico-racial negro.

A partir da análise realizada da coleção de livros adotada pelo município de São Miguel dos Campos - AL para o 2º segmento da EJA percebemos que há alguns avanços através da problematização das questões étnico-raciais de acordo com uma perspectiva crítica, de questionamentos e possibilidades de diálogo, mas que ainda a coleção segue uma ordem histórica eurocêntrica, expondo desta forma, uma visão de mundo dissociada dos grupos culturais e raciais que compõem a sociedade brasileira.

A coleção explicita em seu próprio título a transversalidade, no entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não aparecem como referência bibliográfica e nem tampouco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo contraditória a afirmação realizada pela editora, que se destina a esses sujeitos e que se baseia nos temas transversais.

As obras didáticas possuem uma organização gráfica apreciável, através de alguns aspectos como, o uso de espiral e imagens coloridas. Há avanços pela presença marcante da intertextualidade, possibilitando um diálogo entre os diversos gêneros textuais. Outro ponto positivo são as chamadas, através de quadros que sugerem alguns filmes como também reflexões sobre o conteúdo estudado.

O volume 1 da coleção analisada, equivalente à 3ª etapa – 5ª série traz como tema transversal a Pluralidade Cultural, apresenta uma visão eurocêntrica da História, através de textos depreciativos, associando a figura do negro ora desumanizada, ora folclorizada, como por exemplo, a figura de Zumbi, que se mostra totalmente deslocado da conjuntura alagoana e ainda não explora discussões férteis.

ISSN 18089097

O módulo da 6ª série tem como temática Trabalho e Consumo. Coloca a imagem do negro interligada à escravidão e subordinação, mas avança, quando apresenta a influência da Semana de Arte Moderna de 1922 para a sociedade brasileira, destacando alguns objetivos desse movimento, tais como: a revisão historiográfica, sob o ponto de vista dos subalternos, a valorização do regionalismo e identidade cultural brasileira, o resgate do folclore, das tradições e costumes dos grupos étnico-raciais negros e indígenas.

O volume 2, equivalente à 4ª etapa - 7ª série apresenta Saúde e Meio Ambiente como tema transversal. Aponta uma visão eurocêntrica dos fatos históricos, não diferenciada dos outros módulos e ainda mostra uma perspectiva binária de cultura, entre cultura civilizada e cultura primitiva. Mas avança em considerar a África como berço da humanidade, destacando a importância do Egito, problematizando-o através de filmes, dando visibilidade para as religiões de matriz africana, como símbolo de resistência cultural e as diversas contribuições culturais, científicas e sociais do povo africano.

No que diz respeito ao módulo da 8ª série, traz a temática Ética e Cidadania, contribuindo na discussão dos direitos humanos, como garantia de uma sociedade democrática e igualitária, independente de qualquer filiação identitária. Apesar de toda essa discussão, apresenta a África como explorada e subordinada pelas potências européias, trata o Apartheid de forma efêmera, não apresentando muitas referências sobre as questões étnico-raciais.

Ao realizar a análise, percebemos que a presença do negro na historiografia nacional só ganha destaque no período colonial e imperial. Mas fazendo a ressalva de este destaque está sempre associado à escravização, humilhação e estigmas de inferioridade. No período republicano, o negro sai da história nacional, ocupando uma posição de invisibilidade, não expondo fatos importantes como vários movimentos que lutaram (e lutam) contra as desigualdades sociais e discriminações, como o Movimento Negro Unificado e figuras de destaque como Abdias do Nascimento.

Podemos afirmar que se houvesse o cumprimento da legislação específica e uma reforma historiográfica nos Livros Didáticos da EJA, rompendo com a

ISSN 18089097

desumanização da figura do negro, sempre retratado de forma escravizado e subordinado, sem nome, sem história, sem família, ou seja, desumanizado, caracterizado pejorativamente, poderia contribuir para que os educandos se sensibilizassem com alguns problemas ocasionados pelas discriminações e preconceitos raciais, desmistificando o mito da democracia racial, tornando-se parte ativa num processo realmente democrático e de equidade social, no qual estariam presentes o respeito às diferenças e à dignidade humana, como também a contemplação da diversidade nas práticas curriculares.

A guisa de conclusões

A escola para jovens e adultos tem um desafio a enfrentar: contemplar o hibridismo cultural, ou seja, a possibilidade de diálogos, trocas e aproximações entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar, dar visibilidade para as diversidades e diferenças nas práticas educativas e curriculares. Entretanto, muitas vezes há a tentativa de silenciar, ocultar ou minimizar essa pluralidade étnico-racial e cultural da qual são constituídos os educandos da educação de jovens e adultos.

Ao realizar a análise da legislação educacional pertencente à temática que nós elencamos como significativas para o nosso objeto de estudo, percebemos avanços e recuos no tratamento dado às relações étnico-raciais, e que a Lei 10.639/2003 é sem dúvida um importante elemento para o debate étnico-racial na educação, por proporcionar condições de incorporação da questão racial de forma explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outra questão salutar é a Lei Estadual 6.814/2007 que avança no sentido de garantir a efetivação da Lei maior, ou seja; a operacionalização da Lei 10.639/2003.

Consideramos importante a implantação efetiva da Lei 10.639/2003, vendo-a como a possibilidade de dar voz ao silenciamento de grupos considerados subalternos e que foram muitas vezes recalcados e inferiorizados nos currículos oficiais.

Podemos afirmar que a prática da maioria das escolas da EJA limita essa discussão de forma pontual, durante datas comemorativas como o 13 de maio e o 20

ISSN 18089097

de novembro e ainda realizam interpretações equivocadas da Lei, limitando o estudo da História Afro Brasileira e Africana às disciplinas específicas, não compreendendo que esse debate deve se fazer presente em todas as áreas do conhecimento. Outra questão é o desconhecimento ou falta de interesse da Lei 10.639/2003 pelos professores, algo preocupante para uma prática pedagógica que se quer inclusiva e de combate a todas as formas de discriminações e preconceitos.

Tendo visto, a Lei 10.639/2003, juntamente com o Parecer 03/2004, são instrumentos de importância social, política, cultural e pedagógica para a contemplação da História e Cultura Africana e Afro Brasileira nos currículos e práticas escolares das escolas brasileiras, legitimando a temática negra como uma dimensão da vida brasileira.

Compreendemos que o Livro Didático muitas vezes é o suporte sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, realizando discursos de verdades absolutas, no qual os sentidos já estão prontos apenas para serem reconhecidos e legitimados por educadores e educandos, não refletindo o perfil dos jovens e adultos, totalmente inadequado e que em sua maioria cristalizam conceitos negativos e inferiorizantes da pessoa negra, perpetuando preconceitos e discriminações, contribuindo para um emprobrecimento humano no ambiente escolar, abafando reais possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural brasileira.

Ressaltamos que tivemos a oportunidade de participar da última escolha do Livro Didático da EJA para o triênio 2011-2013 no município de São Miguel dos Campos – AL e pude notar a falta de conhecimento, atenção e sensibilidade para as questões da diversidade étnico-racial pelos professores partícipes desta escolha, apesar de todas as dificuldades, como a falta de obras didáticas suficientes para uma escolha coerente. É importante salientar que esse momento é de suma importância para o processo educativo, pois o livro didático ainda é um artefato de mediação entre ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento por parte dos educadores e educandos, sendo legitimador de verdades absolutas e de suporte para os professores.

ISSN 18089097

Referências

ALAGOAS. **Lei Nº 6.814**. Inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, determinada pela lei 10.639/2003, de 2 de julho de 2007.

APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. Tradução de: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C. MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. SP: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz, SANTOS, Maria Francisca Oliveira, MOURA, Tânia Maria de Melo. **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ISSN 18089097

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia M. de M.(Org). **Educação de jovens e adultos:** currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008, p.13-30.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: Implicações Curriculares para uma Sociedade Multicultural.** 2011.122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

PICCHI, Andréa, et al. **Construindo a cidadania por meio dos temas transversais:** educação de jovens e adultos. São Paulo: DCL, 2006, 3ª etapa, 2º segmento do Ensino Fundamental.

PICCHI, Andréa, et al. **Construindo a cidadania por meio dos temas transversais:** educação de jovens e adultos. São Paulo: DCL 2006,4ª etapa, 2º segmento do Ensino Fundamental.

A PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EJA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DOS CEJAS

Kleber Gonsalves Bignarde

Mestrando PPGE-IE-UFMT/CEFAPRO-SEDUC-MT

Resumo

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpetua uma idéia de educação compensatória. Deve-se deixar de restringir a EJA à compensação da Educação Básica, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. É necessária uma Política Curricular que reconheça em seus educandos as especificidades, demandas, expectativas, vivências, anseios e a diversidade cultural que abriga a modalidade. Os sujeitos da prática devem ser compreendidos como sujeitos sociais, ativos e autônomos. O presente trabalho discute a política curricular, focando os fins, interesses e prioridades que orientam a atuação do Estado e as interações construídas, ou não, com a sociedade, no processo de constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), decreto 1.123 de 28/01/2008. Discute também a oferta das formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho e ao longo da vida. A política curricular, em seu contexto de produção de texto nos chama a superar o entendimento formalista e cientificista do currículo.

PALAVRAS CHAVES: Política Currícular. EJA. Currículo

Abstract

On Youth and Adults (EJA), perpetuates na idea of compensatory education. Should be allowed to restrict the EJA to compensation for Basic Education, to address the multiple needs of learning that individuals have at present and will in the future. Curriculum policy is needed that recognizes students in their specificities, demands, expectations, experiences, aspirations and cultural diversity that is home to the sport. The subjects of the practice must be understood as social, active and independent. This paper discusses the curriculum policy, focusing on the purposes, interests and priorities that guide the actions and interactions of the state built or not with society in the process of establishment of the Centers for Youth and Adults (Cejas), decree 1123 of 28/01/2008. It also discusses the supply of different forms of care that they understand the formal and informal education integrated into the world of work and lifelong learning. The curriculum policy in the context of its production of text calls us to overcome the formalistic and scientist understanding of the curriculum.

KEY WORDS: Curriculum Policy. EJA. Curriculum

Introdução

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpetua uma idéia de educação compensatória. A modalidade EJA não deve restringir-se à compensação da educação básica, não adquirida no passado, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. É necessário que o educador conheça seus alunos a fim de saber quais são suas demandas, expectativas, vivências, anseios e a diversidade cultural que abriga esta modalidade (FREIRE 1996). A EJA não deve resumir-se à aquisição do código escolar, mas deve ir mais além. Os sujeitos da prática devem ser compreendidos como sujeitos sociais, ativos e autônomos.

Dessa forma, entender o desenvolvimento humano significa compreender que as mudanças pessoais não são resultados exclusivos de processos individuais e biológicos, mas têm como parâmetros as condições objetivas que o meio social impõe a cada fase da vida (ARROYO 2006). Nessa perspectiva, a experiência da instituição escolar assume um papel mais abrangente do que o de emissora de certificados.

Segundo Arroyo (2006) o campo da EJA tem uma longa história, entretanto não é um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas, de diretrizes educacionais, de currículo e intervenções pedagógicas. Assim, os “tempos de vida” do jovem e do adulto, devem ser tratados como “tempo de direito” que culmina na urgência de se conceber políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

Portanto, construir uma educação de Jovens e Adultos que produza processos pedagógicos, considerando quem são os sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize os interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a participação, que os respeite como cidadãos e não somente como objeto de aprendizagem (FREIRE 1996).

Na busca de desenvolver uma EJA que contemple estes conceitos e significados, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implanta em 2008 uma política curricular a ser desenvolvida em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), proporcionando, segundo suas regras pedagógicas, um avanço no atendimento da proposta da EJA no Estado.

O objetivo deste estudo é pensar e repensar a política curricular desenvolvida para a modalidade de ensino em questão. Também pretende ampliar discussão sobre os instrumentos necessários para a construção do currículo escolar trabalhado com sujeitos jovens e adultos, além da relação do mesmo com as metodologias aplicadas, o processo ensino aprendizagem desenvolvido, e a formação continuada dos professores da EJA.

A Política

A Educação de Jovens e Adultos, atende sujeitos que apresentam semelhanças em suas condições de probreza, na defasagem idade/série e na negação ao direito a educação. Mas também apresenta, com maior intensidade, diferenças regionais, étnico-racial, gênero, faixa etária, religiões e crenças, orientação sexual e suas

convivências no campo ou na cidade. São alunos trabalhadores que buscam na escola a formação exigida pelo mundo do trabalho, mas esbarram com problemas referentes a forma de oferta da modalidade.htendo a característica de serem sujeitos trabalhadores, que possuem o desejo de estar na escola pela necessidade de trabalho, e que ao mesmo tempo sente dificuldade de estar na escola pela dificuldade de relacionar a forma de oferta desta modalidade com as condições de ser um trabalhador.

Nesta perspectiva o Estado de Mato Grosso através da Secretaria de Estado de Educação sente a necessidade de apresentar uma nova forma de organização do tempo e espaços escolares, aproximando-se das necessidades dos sujeitos da EJA, entendendo o tempo escolar enquanto uma construção social e cultural, sendo primordial para construirmos outros tempos.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) criados através do decreto 1158 de 11 de fevereiro de 2008, apresenta o ano letivo dividido em três trimestres, por área de conhecimento. O aluno pode fazer sua matrícula na modalidade presencial por disciplina ou por área de conhecimento. Permitindo, aos educandos percorrer trajetórias de aprendizagem não padronizadas, além de minimizar os efeitos negativos da evasão escolar, ao longo do ano letivo. Por outro lado, o tempo curricular do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. Os projetos políticos pedagógicos deverão, desse modo, organizar o tempo escolar com flexibilidade, de modo a promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas.

São três as áreas de conhecimento dispostas no curriculo: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem. Todas têm a mesma quantidade de aulas, uma área não é considerada mais importante que a outra. Não há uma hierarquização dos conteúdos escolares, e sim, uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes devem estar articulados à

ISSN 18089097

realidade em que o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes.

A carga horária é dividida em aulas coletivas, oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos. As aulas coletivas ocorrem três vezes por semana, nos outros dois dias o aluno pode freqüentar os plantões pedagógicos para tirar dúvidas ou fazer uma oficina pedagógica integrada ao processo ensino aprendizagem desenvolvido pela área.

O processo de ensino e aprendizagem não se dá só nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados, envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo.

Desse modo, o projeto político pedagógico deverá organizar o tempo escolar com flexibilidade, de forma a compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas, adequando o calendário escolar à realidade de cada escola, considerando peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras.

O percurso da análise

A análise dar-se-á nas interligações do processo de concepção da política curricular, com os objetivos de atender as necessidades dos sujeitos, a dívida social do sistema de ensino com os que estão à margem da escolarização, e a relação da macropolítica com a política local.

A política curricular dos CEJAs traduz idealizações e experiências, enriquecendo, formando e potencializando novas vivências, e que segundo Sacristán (2000), o currículo não se esgota num objeto estático: currículo é práxis, é relação, é experiência. Currículo é vida, é dinâmica, é tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000).

ISSN 18089097

Na busca de clarificar a natureza complexa e controversa desta política curricular, as relações da micropolítica com a macropolítica e o desenvolvimento das ações dos profissionais, este artigo usará o referencial analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, oportunizando possibilidades de entendimento do discurso da política e das práticas desenvolvidas pelos profissionais, a partir das interpretações do texto político e das influências destes.

A abordagem não trabalha com as dicotomias macro e micro, global e local, mas: da produção de texto, com referencia ao de influência, e em outro momento ao da prática, promovendo uma análise de ciclo contínuo, que segundo Mainardes(2007);

> [...] "destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (MAINARDES).

E segundo o mesmo autor, Mainardes (2007), "cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates". Dessa forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações.

Portanto a análise permeia a proposta, da política de fato e da política em uso, oportunizando a interpretação ativa da política curricular desenvolvida a partir do CEJAs.

Os Marcos Legais

O referencial teórico-analítico de Ball e Bowe apresenta o contexto da produção de texto, que segundo Mainardes (2007);

> [...] estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto,

ISSN 18089097

> representam a política. Essas representações podem tomar varias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos... A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES).

Na base deste contexto de produção do texto da política de currículo de EJA de Mato Grosso, está a Constituição Federal de 1988 (CF 88), Artigo 208, inciso I: A modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. E ainda em se artigo 214, incisos I e II, determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo e à universalização do atendimento escolar.

A promulgação da CF 88 cria um processo de desdobramento, nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, materializando o reconhecimento jurídico dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Identifica-se a afirmação do papel do Estado na oferta da modalidade EJA.

Segundo DI PIERRO (2000) enquanto a CF 88 traz redemocratização, com a vontade de construir um novo modelo de sociedade, entretanto na prática há uma negação das políticas públicas que estão sendo desenvolvidas, encaminhando um retrocesso na oferta e desenvolvimento da EJA. Somente com a influência da declaração do Ano Internacional da Alfabetização em 1990 e por convocação da Organização das Nações Unidas ao instituir, para este mesmo ano, a Conferência Mundial de Educação para Todos, cria-se um ambiente de discussão à respeito da EJA, que influência a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) em 1996.

Temos nessa LDB Nº. 9.394/96 o seguinte texto para EJA:

> [...] Art. 4º. O Dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I - Ensino Fundamental,

ISSN 18089097

> obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (...) VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (...) Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo (...) Parágrafo 1°. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União. *Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Parágrafo 1°. São ressalvados os casos de ensino noturno e das formas de alternativas de organização autorizadas nesta Lei. (...)*

Nesse período acontece uma reforma educacional, tendo como centro o corte de gastos, e surge o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Por veto do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, exclui-se da possibilidade de financiamento pelo FUNDEF a educação infantil, o ensino médio e a EJA, priorizando só o ensino das crianças de 7 a 14 anos, renegando todos os direitos já conquistados e construídos pela sociedade civil.

A oferta e a concepção de EJA, esta voltada para ações compensatórias, assistencialistas, visando a necessidade do mercado de trabalho, tendo como centro de sua discussão curricular as necessidades do capital, renegando a escola como espaço sócio-cultural e a promoção de uma escola de tempos e espaços públicos de cultura viva. (DI PIERRO 2000). Confirmando este pensamento são criados três programas. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) idealizado em 1996, O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)

Segundo DI PIERRO (2000) há uma ampliação da oferta de EJA neste momento, mas que não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, proporcionou mais escolas, mas sua qualidade era muito ruim. Desconsiderou em sua proposta curricular a oferta de um processo de ensino aprendizagem e de

ISSN 18089097

conteúdos como partes de um mesmo sistema, alargando a compreensão dos saberes escolares e rompendo com a lógica fragmentada da seriação (ARROYO 2006).

No final da década de 90, o governo federal promulgou o Parecer 11/2000 e a Resolução 1/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, como resultado de motivações feitas pela Educação Popular, pelos tratados feitos nas Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) e das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos promovem o entendimento dos aspectos da escolarização dos jovens e adultos no campo específico da EJA; apresentam o novo paradigma da EJA; sugere a extinção do uso da expressão supletivo; promove o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e l7 anos para o Ensino Médio); atribui à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; estabelece a necessidade da formação dos docentes e da contextualização dos currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da Proporção, Equidade e Diferença; e propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

A política curricular busca a superação do conceito de supletivo, propõe um desafio para os sistemas, ao entender a EJA como modalidade do ensino fundamental e médio, repensando a sua forma de oferta. Refere-se à necessidade de tratar com equidade os direitos de jovens e adultos ao acesso e permanência na educação, garantido para isto, financiamento adequado a esta modalidade.

Os referenciais legais apresentados no Parecer nº. 11/2000 e na Resolução nº. 01/2000, ao regulamentar a Educação de Jovens e de Adultos, insistem no perfil diferenciado dos alunos. Eles devem ser tratados enquanto tais e não como uma extensão de crianças e de adolescentes, acolhendo as experiências de vida dos estudantes da EJA, adequando os conteúdos estudados, dispondo sobre o entendimento do que sejam cursos de educação de jovens e adultos, determinando o perfil do aluno da EJA, as situações reais que devam constituir, em principio, o núcleo da organização do projeto político pedagógico e conseqüentemente os currículos escolares.

ISSN 18089097

Segundo MACHADO (2000) a política curricular de nível nacional contempla a origem da EJA a partir dos movimentos sociais e das organizações não governamentais. Tenta descrever os períodos em que a iniciativa governamental promoveu ações voltadas para os adolescentes, os jovens e os adultos, denunciando a redução do atendimento por parte dos governos estaduais, enquanto, nos municípios, há uma crescente ampliação da população atendida. Consta também sobre o atendimento do Sistema "S". É um segmento que amplia sua atuação na EJA do ponto de vista do contingente de alunos e da diversidade de ações.

O Estado de Mato Grosso num processo de diálogo com o Conselho Estadual da Educação e segmentos ligados a EJA, promulgou a *Resolução N.º 180/2000-CEE/MT que* fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino e nos apresenta:

> **Art. 1º -** A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio, sendo regulamentada para o Sistema Estadual de Ensino pela presente Resolução.

É oportunizada no estado de Mato Grosso a promoção de uma reorientação curricular, através de uma sistematização das produções existentes, ampliam-se as contribuições teóricas, no repensar das práticas e concepções, são ajustados os princípios e diretrizes na unidade de compreensão e de propósitos para a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos matogrossense já passou por diferentes ofertas de atendimento, com a obrigação da reorganização da EJA trazidas pelo parecer 11/2000 e resolução 1/2000 do CNE, o Conselho Estadual de Educação – CEE/MT homologou a Resolução l80/2000. Determinou que a Secretaria de Estado de Educação criasse um programa de orientação às escolas que trabalham ou pretendem trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

ISSN 18089097

O CEE/MT, com base nas diretrizes nacionais, estimulou a SEDUC/MT a formular um programa próprio de Educação de Jovens e Adultos. Uma comissão para elaborar o programa foi nomeada pela Portaria 204/00. Seminários foram realizados em âmbito regional e estadual e constituiu-se o Fórum Permanente de Debates sobre a Educação de Jovens e Adultos. O debate instituído favoreceu a análise e a compreensão de uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos. Ficou aprovado o Programa da EJA, que foi regulamentado pela Resolução 177/02 –CEE- MT:

> Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.
> Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio, sendo regulamentada para o Sistema Estadual de Ensino pela presente Resolução.

O objetivo do programa de EJA é de Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização. Tem como referência a inclusão da EJA no projeto educativo da escola, sendo de vital importância para o cumprimento da função de reparar, promovendo a entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a função de equalizar, relaciona-se com à igualdade de oportunidades, possibilitando ao indivíduo novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e no desenvolvimento pessoal; e na função de qualificar, visando à educação permanente, sendo mais que uma função e sim o próprio sentido da EJA (Parecer n. 11/2000).

É importante determinar claramente a identidade de um curso de EJA, pressupondo um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus

conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Para tanto se deve ter uma proposta flexível e adaptável às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia.

Com esse intuito o Estado de Mato Grosso materializa a política currícular de EJA a partir da constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), tentando assegurar o desenvolvimento de um currículo baseado nas necessidades e possibilidades dos sujeitos, visando a colaboração para que os CEJAs reflitam e ressignifiquem os espaços e os tempos conforme orientações constantes na Resolução CEE/MT n. 180, da Resolução CEE/MT n. 177/2000 e no Parecer CNE n. 11/2000, bem como propiciando um currículo flexível e emancipador.

O currículo nos CEJAs está organizado por Áreas de Conhecimento, sendo elas a Área da Linguagem, das Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, visando proporcionar a articulação e a interação de saberes da área e na área.

Esta política de constituição dos CEJAs objetiva promover a reorientação curricular, através da sistematização das produções existentes e ampliando a contribuição teórica. A partir da ação curricular, repensar práticas e concepções ajustando princípios e diretrizes a uma unidade de concepções para EJA.

As diretrizes da política curricular de EJA de Mato Grosso vêm em busca do incremento de matrículas e reestruturação de políticas específicas (presencial e a distância), da alfabetização ao ensino médio (integrado ou não à educação profissional), dando estrutura curricular para o programa da EJA e suas ações.

O currículo se apresenta com o objetivo de potencializar a diversidade de conhecimento na EJA, proporcionando a inclusão e superando a idéia de que seus sujeitos aprendem como crianças e adolescentes da modalidade regular, possibilitando práticas pedagógicas com criticidade, criatividade, assumindo o aprender por toda a vida.

Conclusão

O método analítico do Ciclo de Políticas de Ball exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles, contribuindo de forma assertiva no entendimento da política curricular para EJA implementada pela Seduc/MT. A utilização do mesmo envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados.

Refletir a importância da Constituição Federal de 1988 que institui a EJA como direito, promove a necessidade de constituir uma política de acesso, permanência e sucesso dos jovens e adultos no sistema escolar.

Neste entendimento a LDB chama a refletir sobre a necessidade de pensar numa política pública de educação inclusiva, organizando-se como política de Estado, indo além do aspecto educacional, chegando a dimensão de política social, melhorando as condições de trabalho, qualidade de vida, efetivando sua condição de sujeito histórico. Sendo dever do governo, de acordo com o parágrafo segundo do artigo 37 da referida lei, estimular o acesso da população a essa modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento dignas para que sejam de fato efetivados os seus objetivos de inclusão social e melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos educandos, assegurando a sua permanência.

O Parecer 11/2000 surge no contexto em que se faz necessária a regulamentação dos itens da LDB referentes à EJA. Tendo no contexto da produção a disseminação da intenção política de exercer a função reparadora, não se referindo apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, sem confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos. Função equalizadora está relacionada à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um

ISSN 18089097

caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. A Função qualificadora deve oferecer à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Na busca de promover as funções, a Política de Currículo para os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), decreto 1.123 de 28/01/2008, tem a finalidade de constituir identidade própria para a modalidade EJA, oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal, informal, e integrada ao mundo do trabalho e ao longo da vida, reconhecendo as especificidades dos sujeitos da EJA e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Como assinala o artigo 11º da Resolução 180\2000, as unidades escolares que participam do Programa de Educação de Jovens e Adultos devem definir com clareza seus currículos, traçando capacidades que visam desenvolver nas áreas de conhecimentos que compõem a matriz curricular, de modo a estabelecer o perfil de saída do aluno para cada fase e etapa. Sabendo que o perfil de entrada é de uma população com grande diversidade de características sócio-culturais (gênero, geração, etnia, vivência e origem rural ou urbana, engajamento no mundo do trabalho, etc.) e de motivações para o retorno aos estudos.

Os CEJAs têm definido alguns princípios que fundamentam sua política curricular: o princípio da inclusão, da inserção orgânica da modalidade; ampliação do direito à educação básica, através da universalização da oferta; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação; condições geracionais da prática pedagógica; e da formação humana com os modos que se produzem as identidades sociais.

ISSN 18089097

Este currículo traz como fundamentos Políticos pedagógicos o reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade e o reconhecimento dos saberes produzidos e legitimados pela sociedade. Por isso os CEJAs devem propor e efetivar o desenvolvimento do senso crítico, levando o estudante à apropriação efetiva de conhecimentos estruturados e necessários para um engajamento social mais efetivo, para o exercício crítico da liberdade de escolha e para sua inserção no debate social.

Seus profissionais devem estabelecer objetivos e definir conteúdos de forma coletiva e interdisciplinar, ouvir os segmentos da comunidade escolar, e, sobretudo, estabelecer formas de abordá-los que permitam aos educandos apropriar-se de seus significados sociais, de sua possível ação para a reflexão sobre o mundo. Idéia esta voltada para o compromisso que a educação precisa assumir com a formação das classes para a luta pelos direitos cidadãos e para a inserção na vida política e social do país.

Esta política de currículo de EJA reconhece a importância das práticas culturais, de valores e modos de interação social que vigoram na diferentes comunidades, considera-os como ponto de partida do trabalho pedagógico, não só para o sucesso da escolarização como também para o desenvolvimento das capacidades de exercício da cidadania.

O currículo deve ser um diálogo permanente em busca de acordos momentâneos. Centra o trabalho pedagógico na "utilidade concreta" dos conhecimentos acumulados pela humanidade, a partir da realidade vivida dos alunos, tendo a compreensão do significado social dos conteúdos para a potencialização da aprendizagem.

Fica a certeza de que esta política curricular em seu contexto de produção de texto chama a superar o entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como produzido por múltiplos e singulares sujeitos, necessitando a promoção de um estudo ainda mais detalhado, com reflexões inter-relacionadas com os contextos de influência e da prática.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

AZEVEDO, J. M. L. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 13, n. 1, p. 107-118, 1997

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 dez. 1996. Disponível em http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Slitm . Acesso em out. 2008.

_______. *Plano Nacional de Educação* – PNE: Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em http://www.brasil.gov.br/ut   leg.htm . Acesso em out. 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO. *Resolução n. 150/99 CEE/MT.* Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Mato Grosso: D.O.E 16/02/99.

_________. *Resolução n. 180/2000 CEE/MT*. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação. D.O.E 01/02/2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_________. *Resolução CNE/CEB n. 1/2000.* Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CONFINTEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, Julho de 1997.

FREIRE, Paulo. Conscientizando – Teoria e Pratica da Libertação. São Paulo, Moraes, 1980.

__________Pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho. Porto Alegre, Artemed, 1998.

PAIVA Jaine, MACHADO Margarida Maria, IRELAND Timoth – Org, Educação de Jovens

e Adultos – Uma memória contemporânea- UNESCO, MEC – Brasília DF. 2000

SACRISTAN, G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEDUC/MT. EJA: Programa de Educação de jovens e adultos de Mato Grosso, 2001

____________. Linhas Políticas da Educação de Jovens e Adultos “O Direito dos Cidadãos a Educação Básica de Qualidade”-MT ,2002

O CURSO DE EDIFICAÇÕES DO PROEJA NO IFRN, CAMPUS MOSSORÓ: DISCUTINDO SUA PROPOSTA CURRICULAR

Magnólia Maria da Rocha Melo[68]

RESUMO

A sociedade contemporânea vivencia um constante e ininterrupto processo de transformações, de ordem social e tecnológica. A produtividade, a eficácia e a qualidade são alvos exigidos aos indivíduos, tanto em nível pessoal como profissional. A educação direcionada para jovens e adultos não foge a esse cenário. A EJA, por ser um espaço educativo diferenciado pelas particularidades de seus alunos, em virtude dos muitos fatores sociais, culturais e históricos que os excluem do sistema educativo regular, constitui um grande desafio tanto no nível educacional (nesse contexto situamos a construção do currículo) quanto no da inclusão social. É nessa conjuntura que nos propomos discutir a proposta curricular do curso de Edificações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no IFRN, Campus Mossoró. Para isso, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e de campo. A implantação, nos institutos federais, da EJA no ensino médio integrado ao técnico constituiu, sem dúvida, um avanço para um contingente populacional que necessita de escolarização e qualificação para o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA, Currículo, EJA,

ABSTRAT

Contemporary society experiences a constant and uninterrupted process of transformations, technological and social order. The productivity, effectiveness and quality are targets required to individuals, both personally and professionally. Education directed to young people and adults is no exception to this scenario. EJA for being a distinguished educational space by particularities of their students, because of the many social, cultural and historical factors that exclude the regular educational system, is a major challenge in the educational level (in this context we situate the construction of the curriculum) and social inclusion. This is the juncture that we propose to discuss the proposed course curriculum building of the national program for the integration of Educação de Jovens e Adultos - PROEJA in IFRN Campus Mossoró. For this, was used the bibliographic search and field. The deployment of EJA high school integrated with technical, in IFs was undoubtedly a breakthrough for a population quota that requires education and qualification for the work world.

KEYWORDS: PROEJA, Curriculum, EJA,

[68] Graduada em Serviço Social (UERN), especialista em Filosofia (UERN), Serviço Social e Política Social(UNB) e mestre em Serviço Social(UFRN), assistente social e pesquisadora do IFRN campus Mossoró. E-mail: cinemagnolia@yahoo.com.br

ISSN 18089097

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, a educação voltada para jovens e adultos foi caracterizada pela descontinuidade e por escassas políticas públicas, distanciadas da concepção de inclusão, de modo que democratizasse o acesso de todos à educação. Mediante esse contexto, foi criado o PROEJA, com o objetivo principal de incluir jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino. De acordo com o Documento Base do PROEJA, esse programa constitui

> um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. (....) compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão que combine na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (2007, p. 5).

Balizados no referido documento, propomo-nos discutir a proposta de currículo elaborado pelo IFRN para o curso de Edificações na modalidade EJA. Além disso, fizemos uma breve retrospectiva histórica da presença da EJA na sociedade brasileira, culminando com a criação do PROEJA. Realizamos também uma explanação do perfil socioeconômico dos discentes da EJA do Campus Mossoró, pois o conhecimento dessa realidade é imprescindível para a formulação de uma proposta pedagógica/curricular para esse coletivo. Nesse sentido, foi utilizada, como percurso metodológico, a pesquisa de campo.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EJA/PROEJA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO

No Brasil, a história da educação voltada para jovens e adultos foi marcada pelas questões políticas, econômicas e sociais de cada época, resultando na criação de

organismos que tinham como objetivo profissionalizar jovens e adultos oriundos das classes menos favorecidas para que estes pudessem se ajustar à sociedade. Essa visão puramente assistencialista assinalou toda a história da EJA no Brasil, como ressaltam Corrêa e Figueiredo (2008, p. 122), para quem

> O quadro histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para possibilitar a ascensão dessas pessoas na sociedade, e garantir seu bem estar social. Esse quadro foi perpetuado por muito tempo, desde a época da colonização brasileira. No período do Império, houve pouca experiência direcionada à educação de adultos, produzindo um número exorbitante de sujeitos sem escolarização no país e que passaram a necessitar de uma educação mais formal. Percebe-se a ocorrência dessa necessidade em meados do século XX, quando houve a primeira campanha realizada nacionalmente voltada para a educação de adultos, ocorrida no ano de 1947, e que objetivou criar 10 mil salas de aula com ensino supletivo para atender a demanda do analfabetismo, compreendido como a "chaga do desenvolvimento econômico"

Foi somente em meados do século XX que uma nova concepção sobre a EJA veio a ser construída. Esse novo olhar direcionado à EJA teve em Paulo Freire o seu maior expoente.

> Com ele ocorreu mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muito tempo utilizava-se o método silábico de aprendizagem para se alfabetizar, partindo da idéia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. Com isso os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelos professores, passavam a tentar juntá-las para formar frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico, não importava entender o que era escrito e o que era lido, porque o que importava mesmo era dominar o código (SILVA, 2010, p. 33).

Germano (1982, p.99), em seus estudos, destacou que "o método Paulo Freire tinha como objetivo a alfabetização visando à libertação, não somente no campo cognitivo, mas essencialmente, nos campos sócio-cultural e político". Paulo Freire não acreditava nas cartilhas, pois, para ele, a escolha do vocabulário trabalhado era proveniente do dia-a-dia dos alunos. Esse novo olhar (crítico) projetado sobre a EJA é tolhido pelo golpe militar de 1964, que conduz o Brasil a vivenciar uma ditadura

militar até a década de 1980. Nesse período, as idéias de Paulo Freire eram extremamente perigosas e nocivas para o regime, o qual defendia que

> O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, e como, o em favor de quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (1997, p.274)

Com a redemocratização, tendo como marco a eleição do primeiro presidente civil em 1984, o Brasil viveu importantes transformações sociais e econômicas. A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi um marco extremamente importante para a educação brasileira, pois foi a primeira a afirmar que a "educação é direito de todos e dever do Estado e da família tendo a sociedade como cooperadora, objetivando o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (Art. 205).

É pertinente destacar que a referida Constituição se configura como um referencial extremamente importante e legitimador para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esse reconhecimento está apontado no Art. 208 – I em que diz ser obrigação do Estado "garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Além do artigo 208, o art. 60 também ratifica o reconhecimento da EJA ao propor que:

> Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. [...]. § 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal. [...]

Diante disso, o governo federal elaborou o Plano Decenal de Educação, documento imprescindível para uma política de educação de caráter universal. "O

ISSN 18089097

Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a analfabetos e a jovens e adultos pouco escolarizados" (CAXIAS, LIMA e LA CAVA, 2009, p. 24). A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em 1996, corroborou com a Constituição Federal, evidenciando, no título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar:

> **Art. 4º.** O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: **I -** ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] **VII -** oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Além do artigo 4º, o capítulo II da Educação Básica, na Seção V, reconhece a Educação de Jovens e Adultos - EJA ao afirmar que:

> **Art. 37º.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> **§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> **§ 2º.** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> **Art. 38º.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> **§ 1º.** Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> **I -** no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> **II -** no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> **§ 2º.** Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Vale salientar que, mesmo com esses avanços (a Constituição Federal e a ELB), durante toda a década de 1990, a EJA perdeu espaço nas ações governamentais principalmente no governo Collor, uma vez que a União transferiu para os Estados e

ISSN 18089097

Municípios a educação destinada a jovens e adultos. Foi somente na primeira década do século XXI que a EJA voltou a ganhar espaço na educação nacional, especialmente nos quatro primeiros anos do governo de Luis Inácio Lula da Silva. Silva (2010, p. 44) registra esse avanço, constatando que

> Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade do governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do analfabetismo que tinha como objetivo acabar com o analfabetismo durante o primeiro mandato do novo governo.

Para alcançar os objetivos propostos, foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para o desenvolvimento de projetos pautados nas seguintes ações: alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores em parceria com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superiores e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização. Dentre os projetos, podemos citar:

> O Projeto Escola de Fábrica que ofereceu cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para dez mil jovens por ano, em 500 unidades formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo vinte alunos, com idade entre 15 e 21 anos, pertencentes a família com renda "per capita" menor ou igual a um salário mínimo, oriundos de escola pública , que estejam na etapa final do ensino fundamental ou na EJA e que receberão uma bolsa auxílio de meio salário mínimo por seis meses tempo de duração do curso, financiado pelo MEC nos dois primeiros anos e depois com a participação de empresas de grande, médio ou pequeno porte, incluindo prestadores de serviços, responsáveis por empreendimento agro-industriais e rurais que visem: a inclusão social de jovens de baixa renda, por meio de formação profissional e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho, reconhecimento do princípio educativo do espaço produtivo e responsabilidade social do empresariado brasileiro (RUMMERT, 2007, p. 40).

Em 2005, foi implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, diretamente vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social. Esse programa contemplou jovens de 18 a 24 anos, com

ISSN 18089097

escolaridade superior ao 5º ano, mas que não tivessem concluído o fundamental maior e não possuíssem vínculos formais de trabalho.

O referido programa proporciona, de forma integrada, a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a capacitação para execução de ações comunitárias, além de incentivar os jovens participantes a adentrarem no ensino médio.

Mesmo diante dessas iniciativas e do reconhecimento da EJA como modalidade de ensino pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB DE 1996, essa modalidade de ensino ainda não acompanhava o avanço das políticas públicas educacionais como um todo. Um exemplo disso era a inexistência da EJA na Rede Federal de Ensino.

Nesse sentido, foi criado, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, formulado com o objetivo de atender à crescente procura de jovens e adultos pela educação profissional técnica de nível médio, "da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio" (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, p. 10).

Inicialmente, o referido Programa foi pensado para ser implementado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, que revogou o anterior e estendeu o Programa para toda a educação básica na modalidade EJA. Assim, o PROEJA se firmou como um programa nacional, sendo então denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007).

É pertinente salientar que o recorte feito neste trabalho contempla apenas o PROEJA que funciona na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificadamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecologia – Ifs. Nessas instituições, a educação para jovens e adultos é formulada para o ensino médio integrado.

O PROEJA vem corroborar com o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Resolução CNE/CEB 011/2000 destaca as funções específicas da EJA, que são de reparar, equalizar e qualificar seu aluno, assim descritas naquele documento:

> A **função reparadora** significa a entrada no circuito dos direitos civis pelo acesso a uma escola de qualidade, e o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo o ser humano (...) **A função equalizadora** significa uma garantia de redistribuição e alocação de bens sociais de acesso e permanência na escola promovendo a igualdade. Por esta função o indivíduo que teve sustada a sua formação, busca reestabelecer a trajetória escolar readquirindo a oportunidade a um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. **A função qualificadora**, que significa uma garantia de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida; ela é o sentido da Educação de Jovens e Adultos, e tem como função alcançar o caráter incompleto do ser humano e restabelecer seu potencial de desenvolvimento e de adequação, através dos quadros escolares e não-escolares.

Podemos constatar que os documentos acima destacados ressaltam a importância da inclusão de alunos que não tiveram, na idade adequada, condições de acesso ou de continuidade de seus estudos. “Mais do que um direito, a EJA é considerada a chave para o século XXI, por ser resultante do exercício da cidadania e condição para a participação plena na sociedade, incluindo aí a qualificação e a requalificação profissional” (NAVARRO e KIMIKO, 2009, p. 225).

Vale ratificar que a questão do desemprego não está associada exclusivamente à baixa escolaridade, mas é também fruto do “sistema capitalista e da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural” (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, p. 13). Em síntese, a educação voltada para jovens e adultos no cenário brasileiro se configura com uma modalidade de ensino imprescindível para a inclusão social, pois

> Nesse pensar, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma identidade que se diferencia do ensino regular e essa diferenciação não remete apenas à questão da idade, mas primordialmente, a uma questão social, histórica e cultural. A presença de jovens e adultos oriundos de um meio social econômico e culturalmente desfavorecido nos cursos de EJA tem caracterizado o perfil do alunado. São jovens com inúmeras reprovações nas séries do ensino regular; são trabalhadores que precisam sair da escola para ganhar o sustento ou ajudar a família; são adultos que nunca sentaram num banco de escola, geralmente analfabetos ou com pouco domínio do letramento; que passaram a vida toda trabalhando no meio

> rural ou na condição de subempregados (CORRÊA & FIGUEIREDO, 2008, p.127).

O perfil social, econômico e educacional dos sujeitos da EJA está intrinsecamente relacionando à história brasileira. É um coletivo marcado pela exclusão e pela segregação social, provenientes das classes menos favorecidas. São produtos da desigualdade social que permeou e permeia a sociedade brasileira. Essa realidade não é diferente no IFRN, Campus Mossoró. Os dados que serão apresentados a seguir evidenciam esse cenário.

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DISCENTES DA EJA DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ

No IFRN, Campus Mossoró, a primeira turma na modalidade EJA iniciou em 21 de setembro de 2006, no turno noturno. O curso escolhido (mediante estudo sobre o mercado de trabalho mossoroense) foi o Médio Integrado em Edificações, com duração de quatro anos. Todos os alunos regularmente matriculados respondem a um questionário aplicado pelo Serviço Social da instituição para traçar o perfil socioeconômico dos discentes ingressos. Esse instrumento de coleta de dados é composto por varias questões, estando entre as mais significativas: gênero, faixa etária, situação de trabalho e remuneração de trabalho.

De acordo com a pesquisa, resultante da consulta àqueles questionários, 51,1% dos alunos da EJA no IFRN, Campus Mossoró são do sexo masculino e 48,9%, do feminino. Sabemos que, historicamente, a divisão social do trabalho foi baseada na diferença de gênero. Dukheim, em seus estudos, destaca que a “divisão do trabalho se dá também de forma sexuada, aos homens e mulheres são atribuídos diferentes funções dentro da sociedade” (ALBUQUERQUE, 2007, p.03). Por isso, podemos ver ainda hoje uma predominância do sexo masculino nas áreas das ciências exatas. Já nas áreas das ciências sociais aplicadas, percebemos ainda um certo domínio feminino. De acordo com Albuquerque (2007, p.07),

> Há uma divisão sexuada dos espaços pautados numa hierarquia, tanto no mercado de trabalho quanto na educação, ambos estes diretamente

> vinculados às clivagens sexuadas. Nos estudos e nos empregos perduram: letras, ciências humanas e especialidades do terciário ainda são privilégios da mulheres, já as ciências exatas e as técnicas industrias, dos homens.

Corroborando com esse concepção, temos também as análises Ristoff (2006,p. 02), que afirma que

> Os cursos mais procurados pelos homens são os relativos à engenharia, tecnologia, indústria e computação; os mais procurados pelas mulheres são os relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia).

Entretanto, podemos perceber um contínuo avanço das mulheres em segmentos historicamente dominandos pelos homens, como é o caso da área da Construção Civil, na qual está inserido o curso de Edificações do IFRN Campus Mossoró. Esse progresso é explicitado pela Câmara Brasileira da Indústria da Construção - CBIC, que

> atesta que o número de mulheres que trabalham no setor está em crescente expansão. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a contratação de profissionais do sexo feminino deu um salto de 44,5% no País entre 2007 e 2009, quando o número de mulheres contratadas na área era de 172.734 (7,78% do total) contra 119.538 de dois anos antes. O crescimento foi maior do que o registrado nas contratações de trabalhadores na construção civil com um todo, que teve taxa de 32,65%[69].

Quanto à faixa etária, podemos perceber um percentual significativo de jovens, 41,2% (de 18 e 24 anos), característica marcante no universo brasileiro da EJA. De acordo com o Documento Base do PROEJA, isso se deve "em grande parte devido a problemas de não permanência e insucesso no ensino fundamental regular" (BRASIL, 2005, p.06). O alunado adulto corresponde a 47,9% (de 25 a 39 anos), seguido por 10,8% de alunos mais maduros (com mais de 40 anos).

Quanto à empregabilidade, os dados colhidos atestam que somente 29,34% dos alunos do PROEJA do IFRN Campus Mossoró estão inseridos no mercado de trabalho formal. Esse percentual é pequeno em comparação com os que estão no

[69] Maiores informações pesquisar no site http://www.cbic.org.br/

ISSN 18089097

mercado informal (trabalho precarizado[70]), desempregados ou que nunca trabalharam. Somando esses segmentos, temos 69,5% do nosso alunado fora do mercado de trabalho, evidenciando uma problemática social que é o alto nível de desemprego no Brasil. De acordo com Kato e Ponchirolli (2002, p.90),

> O aumento do desemprego no Brasil apresenta três explicações fundamentais: fatores estruturais, conjunturais e sazonais. Dos fatores estruturais, o Brasil amarga efeitos de três fatores perversos: baixo crescimento, educação insuficiente e legislação inflexível. Destes fatores, a educação insuficiente desde a infância é responsável direta ou indiretamente pela baixa qualificação da mão-de-obra no Brasil e apresenta-se como um dos pontos mais críticos para o país. Assim, é possível evidenciar que boa parte dos problemas como desemprego no país é gerada pela baixa qualificação da mão-de-obra existente, oriunda de uma educação precária e insuficiente.

A questão de renda mensal é reflexo da situação de trabalho. A renda mensal dos discentes pesquisados está entre um e três salários mínimos, perfazendo um total de 29,2%. Um dado curioso é que 70,6% dos alunos do PROEJA (IFRN Campus Mossoró) não informaram esse quesito. Acreditamos que essa resposta reflete o fato de que a maioria está desempregada ou não tem uma renda certa.

A PROPOSTA CURRICULAR-PEDAGÓGICA DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO PROEJA

No IFRN, Campus Mossoró, o curso escolhido para fazer parte do PROEJA foi o Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa escolha foi feita mediante um estudo de mercado na cidade de Mossoró. Nessa análise, constatou-se que o município vivencia uma intensa verticalização aliada a programas como O Minha Casa, Minha Vida, proporcionando para o campo da construção civil mossoroense um período de grande expansão.

O aumento desse nicho de mercado requer não somente mão-de-obra, mas principalmente, que esta seja qualificada. Dados colhidos no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura do Rio Grande do Norte – CREA-RN e no Sindicato dos

[70] Trabalho sem estabilidade e proteção social (benefícios, auxílios, pensões, aposentadorias, seguros etc.) garantidos por lei.

ISSN 18089097

Trabalhadores da Construção Civil, dentre outras associações, destacam que existe um acentuado percentual de trabalhadores dessa área carente de formação profissional.

Diante desse quadro, justifica-se a oferta do Curso de Edificações (médio-integrado) na modalidade EJA, tendo como objetivo

> qualificar jovens e adultos para o desempenhar atividades destinadas à execução e ao gerenciamento de obras de edificações, abrangendo a utilização de novas técnicas e tecnologias nos processos construtivos, bem como buscando gerar novas possibilidades de empregabilidade para a população economicamente ativa da região (CEFET, 2006, p. 06).

A indústria da construção civil brasileira se configura na atualidade como um campo estratégico da economia, uma vez que gera renda, emprego, tributos e investimentos. Contemporaneamente, é uma das áreas que mais cresce no Brasil. Entretanto, é ainda uma área carente em termos de qualificação profissional.

O ingresso no curso de Edificações na modalidade EJA se dá por meio de um processo seletivo aberto. Para isso, o candidato deve comprovar que só possui o ensino fundamental e que tem a idade mínima de 17 anos completos. Além disso, o IFRN trabalha com o sistema de cotas, sendo 50% das vagas destinados a alunos que fizeram o ensino fundamental (6º ao 9º anos) em escola pública.

O IFRN, ao integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA, se depara com o desafio pedagógico de oferecer o ensino médio para os diferentes sujeitos sociais[71] para os quais se destina, por meio de um currículo integrador de conteúdos do mundo do trabalho e da bagagem social que o discente da EJA traz, levando em consideração os saberes das distintas áreas do conhecimento (CEFET, 2006). A Proposta do IFRN reflete o que diz o Documento Base do PROEJA (apud CIAVATTA, 2005, p. 84) quanto ao Projeto Político Pedagógico Integrado:

---

[71] A EJA, [...] trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em conseqüência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. [...] são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, p.11).

> [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

O Documento Base que Norteia o PROEJA destaca que, "em relação ao **currículo**, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional" (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, 41).

Dentro desses parâmetros, enfatizamos que a organização curricular do Curso de Edificações na modalidade EJA do IFRN Campus Mossoró se fundamenta em dois eixos:

> Educação básica, que integra disciplinas das três áreas do conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional na modalidade EJA; e Educação Profissional, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho, para uma articulação entre esses e os conhecimentos acadêmicos e disciplinas específicas da área de Edificações.

Baseado nessa concepção, o Plano do Curso de Edificações para a EJA do IFRN Campus Mossoró busca formar profissionais/cidadãos com competência para lidar com as rápidas transformações que permeia o sistema produtivo, o conhecimento científico e tecnológico e suas implicações para a sociedade e para o mundo do trabalho. "Nesse sentido, a formação desses discentes e futuros profissionais deve atender a três premissas básicas: formação científico-tecnológico-humanista sólida, flexibilidade para as mudanças e educação continuada" (CEFET, 2006, p.05).

Mediante esse cenário, as disciplinas que compõem o curso de Edificações na EJA do IFRN Campus Mossoró estão balizadas em uma matriz curricular estabelecida em regime seriado semestral, com uma carga horária de 2.820[72] horas, divididas em

[72] O Decreto nº 5840, em seu Art. 4º, diz que "Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente." A carga horária do curso de Edificações na modalidade EJA do IFRN foi

ISSN 18089097

oito semestres, no turno noturno, acrescida de 400 horas para o estágio[73], totalizado 3.220horas.

Para a avaliação, são adotadas atividades que funcionem como instrumentos colaboradores na verificação da aprendizagem, contemplando os seguintes aspectos:

> Ação de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa; prevalecência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; inclusão de atividades contextualizadas; diálogo permanente com o aluno; adoção de procedimentos didático-pedagógicos visando à melhoria contínua da aprendizagem; observação das características dos alunos da EJA, seus conhecimentos prévios integrando-os aos saberes sistematizados do curso, consolidando o perfil do trabalhador-cidadão, com vistas à (re)construção do saber escolar (CEFET, 2006, p. 11).

É salutar a discussão sobre esse elemento tão importante, pois sabemos que a aprendizagem não se processa de forma imediata e mecânica. É necessário que o aluno tenha consciência do que está aprendendo, pois a capacidade de aprender é uma função dialética mediatizada por "aproximações sucessivas, amplas e integradas, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções, observando, reelaborando e sistematizando seu conhecimento sobre o objeto estudado" (PROEJA – DOCUMENTO BASE, 2007, 42).

Por fim, devemos compreender que o currículo voltado para a Educação de Jovens e Adultos – EJA deve conceber a formação desses sujeitos como um processo, que priorize a autonomia e a historia de vida desses coletivos, instigando-os a serem críticos e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal e a LDB baseia-se no princípio do direito universal, que regulamenta a educação para todas as pessoas. Contudo, a educação que se configura

---

fundamentada nesse documento. É pertinente salientar que a carga horária do curso em destaque ultrapassa em 420 horas ao mínimo exigido.

[73] O estágio pode ser iniciado a partir do sexto período, devendo ser concluído até o último período. As atividades devem estar em consonância com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos pelo discente (CEFET, 2006)

no Brasil, no que tange à EJA está perfilada por grandes desafios, sendo o principal deles o enfrentamento da exclusão social – resultado da desigualdade social e econômica no Brasil, que, por sua vez, é consequência do modelo de sociedade capitalista.

Tudo isso reflete no perfil social, cultural, educacional e econômico desses sujeitos. Nesse sentido, é indispensável que a construção de currículo para a EJA leve em consideração todos esses elementos, pois só assim teremos uma proposta curricular que busca aliar ensino, aprendizagem e inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Vivian Maria dos Santos. Divisão sexual do trabalho: complementariedade ou conflito. **Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidiciplinar,** nº 13, agost.nov 2007, Univeridade Estadual de Maringá

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA**. Brasília, 2007

______. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB11/2000** – Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

______. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.Brasília-DF:Senado Federal , Subsecretaria de Edições Técnicas , 2006.

______. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003

______. Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade EJA,** 2006

CAXIAS, Geruza Prazeres; LIMA, Joelma Vieira de; LA CAVA, Tissiana Maria de Souza. A trajetória a educação de jovens e adultos no Brasil e seus desafios atuais. In: **Dialogando PROEJA**, 2009.

CORRÊA, Rosanea Maria M. et all. **Orientações Didáticas**: Alfabetização e Letramento EJA e MOVA. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos frente a nova reestruturação tecnológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.1996, São Paulo**). Anais**... IBEAC. Brasília. MEC, 1997.

GERMANO J. Wellington. **Lendo e aprendendo**: A Campanha de Pé no Chão. 2. ed. São Paulo: Cortez 1989.

KATO, Jerry Miyoshi e PONCHIROLLI, Osmar. O desemprego no Brasil e os seus desafios éticos **Revista da FAE** Rev. FAE, Curitiba, v.5, n.3, p.87-97, set./de 2002

NAVARRO, Ednéia Fátima; KIMIKO, Amélia. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line.** Acesso em 23.09.2010

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. **INEP**, Brasília, 10 mar. 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm. Acesso em: 17 mar. 2006

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos. Trabalhadores brasileiros do século XXI. “ O novo que reintera antiga destituição de direitos. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 02. 2007.

SILVA, Maria De Lourdes. **Uma Análise do Projeto de Formação Inicial e Continuada para a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-FIC: Avanços e Recuos nas Ações implementadas.** 67f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos), Mossoró: IFRN, 2010

ISSN 18089097

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE CURRICULAR

Marcos Antônio Silva[74]

RESUMO: Com base nos pressupostos teóricos da educação libertadora e nos relatos de alunos do Ensino Fundamental da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que lançamos mão do estudo das representações sociais a fim de que possamos melhor compreender as várias inquietações vivenciadas pelos jovens e adultos desta modalidade de ensino. Partindo do fato de que partilhar um conjunto de

[74]- Doutorando em Educação, Currículo e Formação de Professores (ICED-UFPA); Mestre em Educação, Formação de Professores (UEPA/PUC-Rio); Pedagogo especialista em Educação, Cultura e Organização Social (UFPA). E.mail: socrampedagogo@bol.com.br.

representações concerne para definir a identidade grupal e o sentimento de pertencimento, procuramos compreender diversas representações construídas por 60 alunos da EJA na faixa etária entre 15 e 42 anos de uma escola pública municipal do Pará. Diante dos resultados apresentados entendemos que ao investigar as representações sociais dos sujeitos escolhidos possamos compreender os sistemas simbólicos que afetam tal grupo social, bem como as interações cotidianas na sociedade como um todo e determinados segmentos desta comunidade. Essa pesquisa torna-se relevante por revelar características importantes da identidade construída sobre o currículo na visão dos alunos da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Representações Sociais; Currículo; Identidade.

ABSTRACT: Based on the theoretical principles of libertarian education and reports of elementary school students of adult education (Education, Youth and Adult), which we used as the study of social representations in order that we may better understand the various concerns experienced by young people and this type of teaching adults. Based on the fact that share a set of representations concerned to define group identity and sense of belonging, we seek to understand various representations built by 60 students of adult education in the age group between 15 and 42 years for a public school on the results of Pará provided we understand that when investigating the social representations of the subjects chosen can understand the symbolic systems that affect social group as well as everyday interactions in society as a whole and certain segments of this community. This research is relevant to reveal important features of identity built on the curriculum on students' views of adult education.
Keywords: adult education; Social Representations; Curriculum; Identity.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para buscarmos responder ao problema relacionado em como os alunos da educação de jovens e adultos representam a contribuição da escola para a superação dos problemas vivenciados no cotidiano. Neste sentido apresentamos enquanto objetivo geral identificar a importância da escola na superação dos problemas da EJA. Assim buscamos, especificamente: caracterizar os problemas vivenciados pelos alunos da EJA no seu cotidiano; e apontar a contribuição da escola na superação desses problemas.

Compreendemos a educação como um processo de autotransformação do sujeito, que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir. Sendo assim, a educação e, por conseqüência, também a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e, tampouco, na assertiva das potencialidades individuais. Acreditamos na perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que ela implica possibilita o centramento no sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa.

Começamos por descrever a educação escolar, sua importância na formação social do indivíduo, para isso enfatizamos a importância da escola, enquanto patrimônio cultural da humanidade. Ao falarmos do currículo nos detemos em apresentar as diferenças culturais que contextualizam o currículo para assim ousarmos em expor contribuições de estudiosos da área que possam nos orientar para a construção de práticas pedagógicas que nos direcionem a uma escola democrática, participativa, inclusiva e proporcionadora a uma identidade dos alunos da EJA.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

A vivência escolar se entrecruza, no seu cotidiano, com valores produzidos no coletivo e no âmbito social, na medida em que esses valores se modificam com os condicionantes econômicos, políticos, institucionais, culturais e éticos. Compreendemos que é desse entrecruzamento que são apropriados, construídos e reconstruídos diversos processos da vida dos sujeitos como produtores e construtores da história.

Acreditamos que a escola enquanto instituição organizada possibilita oportunidades para que seus integrantes e membros beneficiados possam articular o desenvolvimento das ações voltadas para a realidade local; este trabalho exige dedicação e empenho de todos que compõem a escola e resultará no fortalecimento

dos educandos no sentido que também possa ter consciência de que o espaço escolar não se reduz à sala de aula, outros espaços podem nos levar a ação e exercício da educação.

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo de transformações econômicas, políticas, culturais, históricas e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia.

A Constituição Federal (1988) determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade que deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.

O conceito de EJA amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania. Esta educação deve permitir a compreensão da vida contemporânea em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. Deve, ainda, propiciar o acesso ao conhecimento socialmente produzido que integre o patrimônio cultural da humanidade.

A Lei de Dietrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Resolução Nº 1 de 05 de julho de 2000 estabelecerem as diretrizes de funcionamento e curriculares da EJA. Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos

anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não conseguiram terminar o ensino fundamental obrigatório.

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

Daí a necessidade de continuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações que alteraram a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Ao longo de toda a trajetória educacional desenvolveu-se o conceito de educação iniciado com a alfabetização, porém não basta apenas ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente e contextualizada com a vivência cotidiana do aluno.

Com a convicção de que a educação faz parte da estratégia de conquista de uma nova hegemonia cultural e política, a EJA deve ser concebida enquanto ação pedagógica que objetiva, de forma mais ampla, contribuir para a consolidação da participação crítica e consciente dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais democrática. Desta forma, integra-se ao projeto político social dos movimentos sociais que aglutinam a classe trabalhadora nas suas lutas por mudanças radicais das estruturas sociais vigentes, profundamente injustas e excludentes. A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em

ISSN 18089097

qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios.

Segundo Paulo Freire (1987), o sentido libertador da ação educativa se concretiza na instauração do processo de reflexão das classes oprimidas sobre sua realidade e seu próprio movimento de libertação.

Nesta perspectiva o trabalho deve estar aliado ao conhecimento oferecendo condições para um ensino significativo, respeitando o saber que os homens e mulheres (educandos) acumularam nas suas experiências de vida e incorporando as contribuições cientificas das diferentes áreas do conhecimento. O saber popular deve ser visto como instrumento de compreensão da realidade, proporcionando aos sujeitos envolvidos no processo, condições para ressignificar sua história de vida e de resistência.

O levantamento de questões acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando compete aos intelectuais transformadores, bem como levarmos a sério a necessidade de darmos voz ativa aos alunos em suas experiências de aprendizagem em sala de aula e nos momentos pedagógicos que extrapolam o espaço escolar. Giroux (1997) defende, como ponto de partida, entendermos o aluno enquanto indivíduo inserido em grupos com seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com suas particularidades de problemas, esperanças e sonhos. É importante que nas práticas pedagógicas atentemos para o desenvolvimento de uma linguagem crítica que esteja conectada aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, trazendo à tona as discussões em forma de debate entre professores e alunos.

“Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processo de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2003, p. 139). A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais – sistema de significações implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder.

É dessa perspectiva enfatizada que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares. E assim, revoluções

ISSN 18089097

nos sistemas de informação e comunicação, como a internet, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar (SILVA, 2003). Trazer essas discussões para as atividades práticas de sala de aula é fundamental para que a escola torne-se um território favorável à aprendizagem do convívio com a diferença.

A ação educativa dimensiona-se como uma atividade de interação subjetiva e social em que, o saber fazer educativo é permeado por uma relação dialética e axiológica de comunicação. Neste processo de comunicação, o educador também constrói suas representações com um teor positivo ou negativo. Estas representações podem interferir no processo de ensino aprendizagem, principalmente por meio das avaliações que os professores fazem da aprendizagem dos seus alunos.

A escola, principalmente a pública, mesmo com todas as suas precariedades estruturais que compreende a arquitetônica física e curricular, ainda é o maior espaço de convergência de uma demanda populacional com necessidades especiais, grande parte proveniente das camadas populares, que a veem como o único espaço de aprendizado e de possibilidade de mudanças sociais sendo os seus educadores, vistos como mediadores nesta mudança.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa descritiva analítica que evidencia a representação da escola pelos alunos do Ensino Fundamental da EJA da escola Municipal Guajará[75] na superação de seus problemas cotidianos.

A teoria das Representações Sociais contribuiu de forma significativa para a análise do material coletado. Tal qual conseguimos organizar em categorias que resultou em uma análise, e percebemos as variadas formas de inquietações vivenciadas pelos jovens e adultos da educação da EJA, uma das inquietações é o desemprego que ocasiona a violência.

O que Moscovici procura enfatizar é que as Representações Sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mais teorias coletivas sobre o real, sistemas

[75] Nome fictício, no sentido de estarmos preservando a integridade moral da escola.

ISSN 18089097

que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

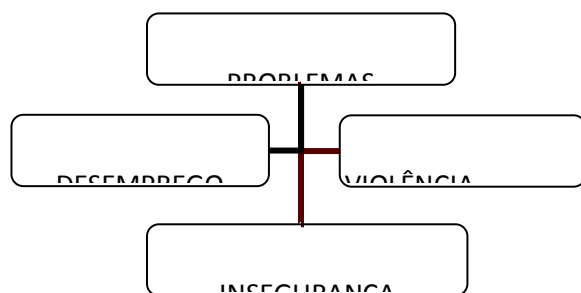
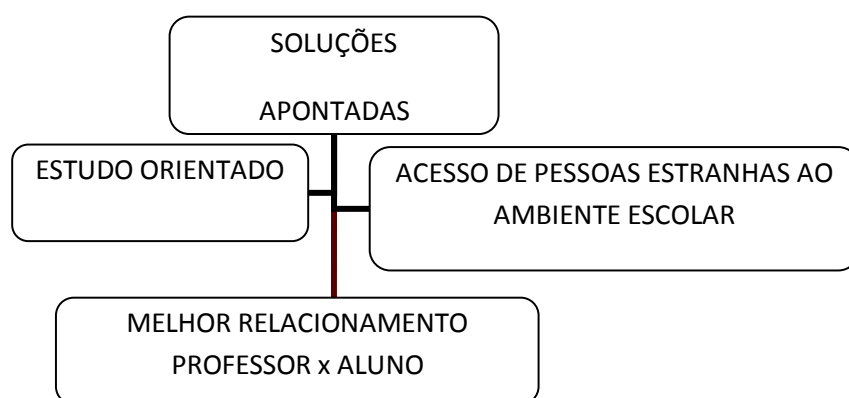
Para Moscovici (1978) a Representação Social é, ao mesmo tempo, um “produto” do social e um “processo” de instituição desse social, tendo entre outras, as funções de elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos. Observamos ainda que as Representações Sociais revelam-se em três dimensões, apresentadas pelos sujeitos e/ou pelos grupos, que permitem apreender o conteúdo delas e seu sentido sobre um determinado objeto: (a) nas atitudes; (b) nas informações; e (c) no campo de representação.

Utilizamos questionários com cinco questões abertas, sendo que três relacionado à problemática dos alunos, e duas relacionadas às sugestões dos alunos para amenizar os problemas apontados, que são:

a) Quais os problemas enfrentados no seu cotidiano?; b) Quais os problemas existentes em sua comunidade?; c) Quais os problemas existentes na sua escola?; d) Como a escola pode trabalhar estas questões em sala de aula?; e) Quais as soluções apontadas para amenizar os problemas citados?

De posses dos dados coletados montamos uma tabela de codificação dos dados da seguinte forma: Os sujeitos foram identificados com letras do alfabeto, no sentido de estarmos preservando a identidade dos entrevistados; intercalando os gêneros masculino e feminino. Agrupamos em uma ordem crescente de idade e a partir daí fomos anotando todas as respostas.

Em seguida categorizamos dentro de uma amostra de 60 questionários aplicados, uma amostragem de temáticas de maior relevância apontadas pelos sujeitos entrevistados, conforme esquemas abaixo:

Agrupamento das Categorias em Temáticas de Análise

Sugestões dos alunos para amenizar os problemas do seu cotidiano

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Identificamos por meio da contribuição das Representações Sociais, que o pensar dos alunos entrevistados trouxe à tona a representação dos seus problemas, uma vez que os mesmos citaram vários fatores que contribuem para suas inquietações, tais como: assalto, roubo, falta do uso do uniforme, uso de droga, salas pinchadas, desordem, banheiro sujo, ausência de professor, acesso de pessoas estranhas etc., porém os alunos não conseguem associar todos os aspectos a questão da violência, somente eles entendem como violência a violência física, ou seja, a agressão corpo a corpo e os demais aspectos são entendidos como atitudes banais.

No entanto percebemos que o desemprego torna-se uma via de acesso aos casos de violência praticado na comunidade, daí a insegurança ser manifestada em

ISSN 18089097

todos os espaços ocupados pelos alunos, seja em casa, na comunidade ou dentro do próprio espaço escolar, quando este deveria ser um local privilegiado para resguardar a integridade física dos alunos, e ainda constatamos que os jovens e adultos da EJA vislumbram um pensar acerca de como amenizar os problemas por eles apontados no seu cotidiano e a contribuição da escola para a superação dos mesmos, é de uma aproximação, pois eles encontram como saída a busca por mais estudos direcionados, ou seja, o caminho de adquirir novos saberes, tendo o educador como intermediador desta relação e troca de informações que consideram desconhecida.

O problema do emprego não é principalmente educativo, mais econômico; e há um número considerável de pessoas formadas e desempregadas. Assim, jovens e adultos das classes desfavorecida têm uma escola entediante, cuja qualidade é medida por sua capacidade de treinar alunos para responder com êxito as atividades propostas. Enquanto que a escola deveria está preocupada em ensinar a cultura produzida historicamente, de modo a formar sujeito social e consciente para que se tornem cidadãos aptos a aproveitar a rica herança cultural da história.

Não queremos aqui ser pretensiosos, mas acreditamos que a partir do momento que ocorrer o processo de relação entre professor e aluno por meio de estudos discursivos orientados sobre os problemas vivenciados no seu cotidiano, é possível que haja conscientização de que a solução para os problemas não é impedir o acesso de pessoas estranhas ao ambiente escolar (pessoas da comunidade, que não estudam, ou que por lá passaram como alunos), sendo a escola um espaço público, e sim tomar consciência de que todos os que integram a escola são responsáveis pela manutenção e ordenação do espaço escolar.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Mas para não nos restringirmos a uma concepção liberal de reconhecimento, devemos também questionar os mecanismos sociais, como a propriedade, e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquizam os indivíduos diferentes em superiores e dominantes, e em inferiores e subalternos. Em outras palavras, ao considerarmos que os seres humanos dependem do reconhecimento que lhes é dado, estamos

reconhecendo que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, e isso nos tornam mais críticos e reflexivos sobre a maneira como estamos contribuindo para a formação das identidades dos nossos alunos.

Portanto, o desenvolvimento deste estudo investigativo apresenta-se como relevante para contribuir com a produção teórica acerca da identidade do currículo na EJA, sendo um instrumento balizador para reformulações dos projetos pedagógicos a serem efetivados em ambientes escolares, possibilitando uma reflexão sobre o papel e a própria prática docente dos professores que atuam nesta área. Além de proporcionar a consolidação da nossa formação como pesquisador neste campo de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**; Brasília, 1988.

______. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB 9394**; Brasília: MEC, 1996.

______. **Resolução Nº 01, de 05 de julho de 2000**. Brasília: CNE/CEB, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem;** trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**; Tradução de Álvaro Cabral; Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo;** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ISSN 18089097

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA: UMA PESQUISA EM PARCERIA

Integrated Curriculum of Vocational Education to the EJA: a survey in partnership

Maria Aparecida da Silva[76]
FAE/UFMG
masilva988@hotmail.com

Resumo: Apresenta-se o investimento dos programas de pós-graduação em educação: FAE/UFMG e CEFET-MG – que desenvolveram, em parceria, o Projeto 008/PROEJA/CAPES/SETEC, visando à construção de conhecimentos sobre Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O foco em currículo decorre ser este o cerne da proposta educacional. Dissertações e teses do período de março de 2007 a julho de 2011 constituem o universo desta investigação. Fez-se análise de conteúdo e de discurso desta produção. Indicam-se os avanços, percalços e obstáculos ao se pesquisar currículo integrado e as questões em aberto.

Palvavras-chave: Currículo, Currículo Integrado, Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: Presents the investment of graduate programs in education: FAE / UFMG and CEFET-MG - that developed in partnership 008/PROEJA/CAPES/SETEC Project, aimed at building knowledge on Integrated Vocational Education Youth and Adults (EJA). The focus on curriculum follows that this is the core of the educational proposal· Dissertations and theses from March 2007 to July 2011, constitute the universe of this research. There was content and discourse analysis of this production. Indicate the advances, setbacks and obstacles when seeking integrated curriculum and the outstanding issues.

Keywords: curriculum; integrated curriculum, Integrated Vocational Education, Youth and Adults Education

---

[76] Doutora em Educação – Unicamp; professora da FAE/UFMG (aposentada); professora do CEFET/MG – masilva988@hotmail.com

1 Introdução

Este texto parte da indagação sobre os avanços, percalços e obstáculos encontrados em pesquisas que tiveram como foco o currículo em Educação Profissional Integrada à EJA, no âmbito dos programas de pós-graduação da FAE/UFMG e do CEFET-MG. Vale salientar que os estudos sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) somente começam a aparecer na literatura a partir de 2005 (ARAÚJO, 2011). Este programa foi instituído pelo governo federal, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e entendido como estratégia de inclusão sócio-econômica de pessoas que historicamente foram alijadas do sistema educacional brasileiro. Entre as medidas estabelecidas pelo Decreto nº 5.478/2005 encontra-se a diretriz de que as escolas da rede federal do país, até o final do ano de 2007, deveriam oferecer cursos contemplando, a um só tempo, as finalidades do ensino médio, um perfil profissional de formação e as especificidades da formação de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2006, foi lançado o edital PROEJA/CAPES/SETEC nº. 003/2006 para a implementação do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, constituído pela Capes em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC. Em decorrência desse edital foram criados nove grupos de pesquisa em todo País, entre os quais o grupo de pesquisa constituído por cinco instituições mineiras, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto Federal – Campus Januária, Universidade Federal de Viçosa e Universidade do Estado de Minas Gerais. À época da assinatura do convênio só haviam duas instituições que ofertavam pós-graduação em educação: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Este estudo focaliza a produção – dissertações e teses - nessas duas instituições. O conteúdo do projeto, seus objetivos, as ações definidas e suas metas e produtos esperados partiram das

necessidades e demandas societárias. Justificaram-se as ações do projeto com base no que afirma Di Pierro:

> O período de transição do milênio foi marcado, em todo o mundo, pelo crescimento das aspirações e da participação dos jovens e adultos em programas educacionais. Dentre as motivações para a busca de maiores níveis de escolarização após a infância e adolescência, destacam-se as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente. (DI PIERRO, 2005, p.1122).

Considerou à época que a discussão da Educação Profissional não poderia, também, estar alheia às transformações pelas quais passa a sociedade junto à crise estrutural do capital, no final do século XX e início do século XXI, tal como discutida por Antunes (2000). O esgotamento de determinado processo de acumulação do capital fez eclodir diversas crises simultâneas e interdependentes, em diversos níveis de profundidade e de urgência como destaca Mészáros (2002). Ocorreram transformações nos principais aspectos que caracterizam o modelo de organização do trabalho e mudanças na tecnologia, com repercussões para o contexto social, cultural, político, educacional, em geral, e da educação profissional em particular. Compreender as complexas transformações pelas quais passaram a economia, o trabalho, a sociedade, a educação e a cultura, bem como os problemas que daí advém, contribuem para construir as expectativas em torno das reflexões e das proposições dos educadores em vários campos e, de modo especial, no campo da formação profissional e da educação de jovens e adultos.

Embora a configuração multicultural da sociedade brasileira tenha se tornado temática alvo de muitas atenções nos últimos vinte anos, as propostas de EJA e de Educação Profissional pouco foram se confrontado com o tema. Nesse sentido, a proposta daquele projeto situou-se como sensível às necessidades do País, ciente dos avanços dos estudos, mas, também, da necessidade destes em Educação, Trabalho e Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC.

Dada a natureza das instituições envolvidas e as características dos seus Programas de Pós-graduação, quer em termos de objetivos, áreas de concentração,

linhas de pesquisa, quer em termos da qualificação de seus docentes/pesquisadores e características de seus alunos, algumas áreas de atuação foram contempladas por aquele projeto e relacionadas às áreas temáticas definidas pelo PROEJA-CAPES/SETEC, a saber:

1. currículo e prática de ensino na EPIEJA;
2. história da Educação Profissional Integrada à EJA;
3. construção de identidades sócio-culturais e EPIEJA;
4. trabalho e Educação Profissional Integrada à EJA;
5. formação de professores na EPIEJA;
6. desenvolvimento humano sustentável, arranjos produtivos locais e EPIEJA.

Por razões já explicitadas, neste texto, focalizam-se as produções em torno da área temática 1- currículo e prática de ensino na EPIEJA. Reforça esta opção o fato de a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, particularmente mestres e doutores, para atuarem no ensino e na pesquisa na área da EPIEJA terem sido um dos objetivos do Projeto. Além disso, e na direção do objetivo destacado, as instituições parceiras propuseram-se como uma das ações a orientação de mestres e doutores na área de EPIEJA, por parte dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para uma discussão mais aprofundada do tema do currículo no ensino médio integrado sugere-se a leitura da dissertação de Nessralla (2010). Aqui faz-se apenas um recorte nesta revisão bibliográfica. Em suas publicações sobre o ensino médio integrado, Ramos (2008) aponta os estudos de dois autores sobre currículo integrado. Um deles, Santomé, (1998, p.112) que utiliza o termo currículo integrado para “ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares”, possibilitando uma compreensão global do conhecimento. Todavia, o autor faz um alerta para que o currículo integrado não se traduza em simples slogan, pois poderia favorecer os interesses contra os quais essa

ISSN 18089097

proposta é dirigida. Para se evitar tal problema, devem-se ter clareza dos objetivos a serem alcançados e adotar estratégias adequadas.

Outro autor analisado por Ramos (2008) é Bernstein. A autora argumenta que Bernstein concebe a integração como um pressuposto grau de subordinação das disciplinas e cursos a uma idéia relacional, que implica mudança nas hierarquias e relações de poder que constituem os saberes e, consequentemente, possibilita uma maior iniciativa de professores e alunos.

De acordo com Silva (2005), o foco das pesquisas iniciais de Bernstein estava relacionado a dois temas centrais da década de 1960: o fracasso educacional das crianças e jovens da classe operária e propostas de reforma educacional que objetivavam reduzir o fosso entre o ensino propedêutico para as classes dominantes e o ensino profissionalizante para a classe operária. Por isso, o olhar de Bernstein se voltou para os tipos de conhecimento constituintes do currículo em suas relações estruturais e para os princípios de poder e controle que regem a organização desse currículo.

Sinaliza Santos (2003) que a teoria de Bernstein não propõe mudanças ou alternativas para a transformação educacional. Contudo, seu esforço em buscar compreender os elementos estruturantes do aparelho escolar possibilita entender a produção das desigualdades educacionais e, assim, repensar a educação como um direito social.

Para um outro pesquisador, Hernandéz (1998, p.52), o objetivo do currículo integrado é a organização "dos conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema". Esse formato permite explorar campos de saber que geralmente são excluídos do contexto escolar. Além disso, possibilita que os professores ensinem aos alunos "estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação", com vistas ao desenvolvimento da autonomia intelectual.

Ao trazer o conceito de integração vertical e de integração horizontal de Sacristán (1996), Pacheco (2000) esclarece que a integração vertical se refere à dependência mútua entre temas e tópicos de uma matéria, ao grau ascendente de profundidade dos temas dessa matéria, à continuidade tanto da valorização dos

aspectos considerados importantes nessa matéria quanto à continuidade dos objetivos gerais. Em relação à integração curricular horizontal, esta acontece por conta dos alunos, através de suas motivações de aprendizagem. Esta forma de integração ocorre no currículo organizado a partir de disciplinas.

Ramos (2005, p.114) esclarece que a proposta de integração curricular entre ensino médio e educação profissional incorpora as análises de Santomé e Bernstein, mas situa-se além delas, pois esta integração funda-se em três dimensões: na "concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si próprio"; na concepção de realidade como expressão de múltiplas relações e na concepção do conhecimento como apreensão e representação das relações constituintes e estruturantes da realidade objetiva.

Ao conceber a realidade como expressão de múltiplas relações, a interdisciplinaridade se estabelece como método para reconstituir a "totalidade pela relação entre conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas" (RAMOS, 2005, p.116). Essa autora considera como totalidade dialética o que Santomé (1998) denomina de compreensão global do currículo.

Apple pontua sobre a educação a que todas as pessoas têm direito:

> Em um mundo ideal, acho que uma boa educação é uma educação politécnica para todos, isto é, uma educação que se voltasse ao coração, à cabeça e às mãos de todas (grifo do autor) as pessoas. [...] Não teríamos um currículo diferencial dizendo que determinados tipos de alunos irão para o treinamento vocacional e outros para lugar diferente. [...] tal visão diferencial simplesmente leva à reconstrução, por intermédio da escola, de modelos hierárquicos tradicionais da divisão social do trabalho (APPLE, 2006, p.270).

Da realidade possível à utopia há uma distância a ser perseguida. As dissertações selecionadas para análise podem trazer subsídios para os avanços a partir do conhecimento da realidade sobre a implantação de currículos de Educação Profissional Integrada à EJA.

Expostos os marcos desta pesquisa, anunciam-se as partes que compõem o presente texto: Introdução; Identificação das pesquisas selecionadas quanto ao objeto, procedimentos metodológicos, âmbito/localização; Avanços, percalços, obstáculos na implantação do currículo integrado e questões para futuras pesquisas presentes nas pesquisas selecionadas; e Considerações finais. A seguir, apresentam-se as pesquisas realizadas no âmbito dos dois Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, no período de 2007 a 2011.

2 **Produções dos PPGs FAE/UFMG e CEFET-MG sobre Currículo de Educação Profissional Integrada à EJA**

O levantamento das produções dos dois Programas de Pós-graduação em Educação - FAE/UFMG e CEFET-MG **-** permitiu concluir que esta produção concentrou-se em dissertações, sendo que 4 (quatro) focalizam o tema currículo e 7 (sete) os processos e as práticas em Educação Profissional e/ou Educação de Jovens e Adultos. Entre as sete que focalizam os processos e as práticas, uma focalizou a modalidade da concomitância externa na organização curricular, duas focalizaram letramento e formação de leitores, um a disciplina Física e duas a questão da tecnologia na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos. (Quadro 1 - Anexo)

Quanto ao programa de pós-graduação *stricto sensu,* constata-se que predominam as pesquisas sobre currículo no CEFET-MG, em relação ao Programa de Pós-graduação da FAE/UFMG. Tomando-se apenas as 4 (quatro) dissertações que focalizam o tema Educação Profissional Integrada à EJA constata-se que três são de orientados do CEFET-MG e uma da FAE/UFMG. Tais dados não são surpreendentes, considerando que o CEFET-MG oferta a educação profissional e a educação profissional integrada à EJA. Provavelmente este fato despertou maior interesse por parte dos mestrandos em investigar esta temática (Quadro 1 - Anexo).

Quanto à metodologia, as pesquisas são predominantemente classificadas como qualitativas e realizaram o estudo de caso. Os instrumentos mais usados são

entrevistas com roteiros semiestruturados, questionários, análise documental, cadernos de campo e observação participante ou não. (Quadro 1).

Quanto ao âmbito/localização, 5 (cinco) pesquisas foram realizadas em instituições de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica, 3 (três) em rede municipal, destas 1 (uma) em comunidade rural. Na rede estadual, foi realizada 1 (uma) pesquisa e na rede privada, também, foi realizada 1(uma) pesquisa. Entre as 11 (onze) pesquisas somente em uma não consta o âmbito/localidade (Quadro 1 - Anexo) .

Vale a pena registrar que 4 (quatro) pesquisas focalizaram o currículo de Educação Profissional Integrada à EJA, 1 (uma) o currículo integrado na educação profissional e tecnológica, 3 (três) a EJA, sendo uma a questão da tecnologia na EJA e duas a questão do letramento e da leitura e 3 (três) focalizaram aspectos a considerar no currículo de educação profissional: 1 (uma) concepção de tecnologia, 1 (uma) questão de gênero e 1 (uma) a modalidade da concomitância externa. Nota-se pelos dados obtidos que o foco em currículo integrado predomina seja na educação profissional, seja na discussão da integração entre educação geral e educação profissional na modalidade EJA. Como o objeto desta investigação é o currículo integrado, concentrar-se-ão as análises nestas dissertações para verificar os avanços, percalços e obstáculos na implantação deste, o que será objeto do próximo tópico (Quadro 1 - Anexo).

3 Avanços, percalços, obstáculos na implantação do currículo integrado e questões para futuras pesquisas – uma análise das conclusões de cinco dissertações de mestrado

A pesquisa de Pires (2008) teve como objetivo investigar os significados conferidos à formação profissional por egressos dos cursos técnicos pós-reformas da Educação Profissional e Tecnológica (Decretos n. 2.208/97 e 5.154/04), contribuindo para uma análise dos limites e possibilidades da modalidade do Currículo com Concomitância Externa (CCE) na inclusão social de jovens trabalhadores. O autor

procurou interpretar o significado de ter-se formado em uma instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), segundo egressos, apresentando a seguinte questão orientadora: o fato de ter oportunidade de cursar o ensino em uma instituição pública de qualidade, mesmo que numa modalidade precarizada como a CCE, propicia ao egresso um desenvolvimento pessoal e profissional, favorecendo a ampliação de seu campo de possibilidades? Constatou-se que essa modalidade se apresentou como oportunidade de ampliação da área de atuação profissional, possibilitou o acesso ao primeiro emprego, favoreceu o desenvolvimento profissional, ampliou o círculo de amizades e estimulou a iniciativa e a proatividade, entre outras possibilidades, confirmando a proposição inicial que acompanhou esta investigação sobre em que a CCE se constitui para esse segmento de jovens em termos de oportunidade de inclusão social na falta de alternativas de acesso à EP na IFET. Contudo, tais observações são passíveis de questionamentos, entre eles o de que a CCE compromete a qualidade do ensino outrora ministrado na Intituição da RFET e atende aos requisitos do mercado, sendo, portanto, um ajustamento contrário ao ideário de formação de um cidadão autônomo e protagonista de uma efetiva cidadania. No caso de políticas públicas de educação profissional, acompanhar os egressos é uma demonstração de compromisso com a sociedade, uma fonte de informação e orientação para aplicação de recursos públicos, um retorno aos cidadãos e contribuintes. Por isso, a avaliação dos efeitos das políticas públicas para a EPT deve ter como referências: a transformação da sociedade, a melhoria das condições de vida dos cidadãos e a correção de possíveis distorções sociais. Confrontando a percepção dos egressos com a concepção de educação tecnológica, O autor notou que é de fundamental importância a articulação entre ensino médio e técnico, entre Educação Geral e Educação Profissional, assim como é importante o resgate da qualidade da Educação Fundamental por meio de mudanças ou reformas estruturais no sentido de sua efetiva universalização. O Ensino Técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente Integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na questão da sua sobrevivência econômica e inserção social, como também, por ser uma proposta educacional que, na integração de campos do saber, possibilita aos jovens seu desenvolvimento pessoal e

aponta para a transformação da realidade social em que estão inseridos. A integração entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre cultura técnica e cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia, como configuração da educação média de uma sociedade mais igualitária. Uma alternativa viável que se apresenta no atual momento histórico brasileiro é o PROEJA. Esse programa tem no cerne de sua proposta o atendimento a um público ao qual foi reduzido o direito à educação durante a infância e/ou adolescência; seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, semelhantes às características dos alunos da CCE aqui pesquisados. Uma questão importante para o PROEJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos. Cabe, no entanto, a reflexão sobre a oportunidade de acesso dos alunos trabalhadores a uma escola dotada de estrutura física equipada com modernos laboratórios, professores e profissionais altamente capacitados e atualizados, ainda que destinados a servir a um grupo seleto que consegue vencer as barreiras meritocráticas do processo seletivo, devido ao reduzido número de vagas ofertadas. Enfim, este estudo procurou contribuir, por meio de mediações e reflexões, para a necessidade de construção de políticas educacionais que sejam para todos, indistintamente. Assim como Gramsci em toda a sua história procurou elaborar pressupostos que pudessem auxiliar os trabalhadores a uma vida digna, este é mais um trabalho que buscou elementos para tornar possíveis algumas utopias dos que acreditam em uma nação mais justa em igualdade de direitos à educação pública de qualidade e equânime.

Os resultados da pesquisa de Lopes (2008) apontam aspectos que podem ser considerados como sugestões para o PROEJA. Entre eles destacam-se: (1) encontros entre as instituições; (2) investimentos no programa; (3) divulgação do

PROEJA; (4) conhecer melhor a proposta de integração; (4) flexibilidade do trabalho docente na sala de aula; (5) capacitação para os professores e (6) ouvir os alunos formados. Tais sugestões originam-se da pesquisa que realizou sobre a implantação do PROEJA em uma unidade da RFETO. Segundo este autor o PROEJA ainda está longe de se tornar efetivamente uma política de Estado. Apresenta aspectos que dificultam a sua ação, mas também aspectos positivos para que a EJA seja de fato considerada uma modalidade inclusiva, não só em relação ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno, mas também fundamentada, sobretudo, no campo do direito. O PROEJA, até o momento, garante o acesso do aluno à escola, mas ainda não oferece a garantia da permanência e do sucesso desse aluno. Além disso, a especialização e a compartimentação das disciplinas contribuem para fortalecer as resistências, quando se tenta modificar a estrutura do currículo, pois estão em jogo interesses sociais e simbólicos. A estratificação dos saberes escolares e a hierarquização desses saberes implicam que matérias contam mais que outras e, nesse contexto, o currículo revela conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos. A implementação do currículo integrado não será tarefa fácil, pois implica modificar o contexto do trabalho escolar e transformar a organização dos recursos da escola e das salas de aula. É uma tarefa para ser cumprida em longo prazo, para ser construída no dia a dia, exigindo esforços pessoais e um contínuo trabalho em equipe. Os objetivos, os conteúdos, o método e o trabalho de avaliação precisam ser ajustados em torno de uma ideia integradora a que todos devem estar subordinados. Diante disso, não se pode negar que ainda não há professores formados para trabalhar com propostas de integração curricular, haja vista que a formação de professores está relacionada ao processo de organização disciplinar do currículo. Isso significa que, nas universidades, local de origem das disciplinas, do *lócus* da formação inicial do docente, não se vislumbra a organização curricular de forma integrada. Tampouco não se têm dados de uma proposta exitosa do PROEJA que possa reverter em subsídios para a implementação do programa. O currículo integrado ainda é um enigma, um sonho, uma utopia. Mas, o que seria da vida e da profissão docente sem sonhos e sem utopia?

ISSN 18089097

A partir das informações e dados levantados na pesquisa de Costa (2009), e por meio das posições teórico-práticas dos professores do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, Costa (2009) apreende a existência de uma forte influência do currículo organizado por disciplina. Esta autora percebe uma lógica que se aproxima das disciplinas científicas, afastando-se dos saberes cotidianos com propensão a camuflar as questões sociais numa visão de currículo não crítico. Segundo a autora, nesse campo, que é delimitado, há poucas chances de integração numa visão de currículo integrado-crítico. Uma das maiores tensões percebidas na forma de organização do curso incide na desintegração entre a formação geral e a formação específica. Nesse sentido, percebe-se a concepção de um ensino médio voltado mais para a formação específica. O que deveria ser um curso técnico de nível médio passou a ter características de dois cursos com uma única matriz curricular. O currículo é entendido, na instituição, como a organização das disciplinas e seus respectivos conteúdos, prevalecendo uma rigidez de fronteiras entre elas. A forma como se estrutura a organização do trabalho escolar contribui com para esta fragmentação do curso.

Segundo Costa (2009), a instituição apresenta um arranjo organizacional que impõe limites hierárquicos bem definidos. A organização do trabalho escolar fomenta tensões à medida que não proporciona formas de interlocução e condições de desenvolver relações sociais que atentem para o objetivo de proporcionar, aos alunos, uma formação humana e profissional de qualidade. Neste sentido, concebe-se que a instituição necessita repensar a estrutura do trabalho escolar e, sobretudo, a forma como tem ofertado o PROEJA. Os princípios da gestão democrática apontam para a realização de um trabalho coletivo e participativo, no entanto, o processo de organização do Projeto Político-Pedagógico do PROEJA apresenta características que não condizem com a coletividade. Não foi constatada, nesta pesquisa, a existência de uma discussão e/ou preparação junto à comunidade acadêmica para a acolhida ao PROEJA. Houve uma transposição de um projeto de curso de três anos (diurno) para ser ofertado em quatro anos no noturno. Como não houve um processo coletivo e democrático para elaboração do PPP do curso, a opção foi por eliminar aquelas

disciplinas que, na perspectiva da comissão PROEJA, não faria muito diferença no curso. Assim, ao conceber um projeto pedagógico único para as turmas do integrado diurno e para o PROEJA, a escola uniformiza como se todos os alunos fizessem parte do mesmo grupo social, cultural e econômico. Foi evidente a preocupação dos docentes em cumprir o programa da disciplina disponibilizado pela Coordenação. A inflexibilidade apontada no desenvolver das práticas pedagógicas pode ser um indicativo dos limites para uma educação que esteja em interlocução com o contexto social e cultural dos alunos. Informa-se que os programas das disciplinas são os mesmos para as turmas do ensino integrado diurno e do Proeja, o que pode representar que o tempo e o espaço para ensinar e aprender podem ficar comprometidos. Quanto à organização escolar do noturno muito se difere da organização escolar do diurno. As condições do trabalho docente, no noturno, se fazem sob a égide de limitações o que influencia (mas não justifica) o planejamento das práticas pedagógicas. No nível institucional percebe-se um enorme silêncio em relação ao Proeja, o que implica reconhecer ações tímidas como, por exemplo, um pequeno rearranjo na matriz curricular do curso visando a atender as solicitações dos alunos que reivindicaram um deslocamento das disciplinas técnicas para as séries iniciais, uma vez que tais disciplinas se concentravam nas séries finais do curso. Constatou-se que a medida que a disciplina seduz o aluno, este tem uma predisposição maior para o aprendizado. Percebeu-se que alguns poucos professores, tentavam modificar a forma de avaliar para atingir um número significativo de alunos com média de aproveitamento. No entanto, não havia modificação de prática ou de conteúdo. O programa continuava sendo o mesmo recebido na coordenação e ele não percebia possibilidades de ressignificar ou recontextualizar tal programa em prol da aprendizagem dos alunos. Segundo Costa, o discurso que justifica tais atitudes é o discurso da qualidade. Constata-se a apreensão em ofertar a EJA e, consequentemente, enfraquecer a qualidade do ensino na instituição tida como de excelente qualidade. Tal preocupação esta presente no pressuposto de que o aluno é desta instituição, independente do turno que está frequentando o curso.

A investigação de Pacheco (2010) teve como objeto de estudo a implementação da modalidade educação profissional integrada à EJA em uma experiência municipal. Seus objetivos foram: analisar os desafios a serem enfrentados na articulação entre formação para o trabalho e a elevação de escolaridade, e refletir sobre as condições de implementação dos cursos, a partir da realidade da política educacional do município de Contagem. Nessa perspectiva, uma das formas de se investigar os resultados dessas ações, envolvendo a educação profissional e EJA, foi aplicando questionários aos egressos. Assim, desvelamos algumas contradições e significados atribuídos pelos sujeitos que surgiram em seu processo de implementação e desenvolvimento. As análises revelaram que se estava diante da tentativa de um município de implementar, de forma inovadora, a qualificação profissional articulada à modalidade de EJA em nível de ensino fundamental. Dessa forma, um dos resultados dessa investigação aponta para a contribuição dessa experiência para o campo da EJA e da educação profissional no âmbito de se pensar os limites e possibilidades de uma política educacional que proporcione o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. No mesmo sentido, ainda evidenciamos a necessidade de se estruturarem essas duas modalidades e, consequentemente, refletir sobre as transformações das concepções e princípios da formação geral e profissional da política pública. No entanto, a efetivação desse modelo não depende somente da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e definidos. Esse estudo sinaliza que é importante garantir uma efetiva participação de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores, entre outros) nos processos de se pensar e fazer as políticas educacionais para todos os sujeitos da educação. Para tanto, é importante que o poder público se comprometa com o diálogo entre essa instituição e os movimentos sociais, assumindo em sua agenda política os acordos estabelecidos entre estes interlocutores sociais.

4 Considerações Finais

Apresentadas as principais conclusões dos autores, faz-se, neste tópico, uma retomada da questão norteadora do texto, dos procedimentos adotados e a

síntese das conclusões a que chegaram os autores que investigaram a temática: Currículo em Educação Profissional Integrada à EJA. Quais os avanços, percalços e obstáculos encontrados pelas pesquisas que tiveram como foco o currículo em Educação Profissional Integrada à EJA, no âmbito dos programas de pós-graduação da FAE/UFMG e do CEFET-MG? Para responder a questão fez-se o levantamento da produção tomando por base as palavras-chave: currículo, currículo integrado, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Foram selecionadas 11 dissertações, já que não havia tese sobre o tema. Das onze dissertações, quatro focalizavam o tema Currículo de Educação Profissional Integrada à EJA. Revisitando as conclusões das quatro pesquisas pode se considerar que Currículo de Educação Profissional Integrada à EJA não se constitui um campo de pesquisa, mas uma preocupação de mestrandos em face à determinação legal expressa no Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, de inclusão de jovens e adultos em processos educativos integrados à formação profissional. Os estudos demonstram que a organização escolar dos cursos noturnos destinados à jovens e adultos trabalhadores diferem da organização escolar do diurno. As condições do trabalho docente, no noturno, são precárias. Foi constatado silêncio em relação ao PROEJA, não obstante tenham sido constatadas ações tímidas, tais como: rearranjo na matriz curricular do curso visando a atender as solicitações dos alunos que reivindicaram um deslocamento das disciplinas técnicas para as séries iniciais, uma vez que tais disciplinas se concentravam nas séries finais do curso. São apontadas, também, em face aos percalços e obstáculos na implantação sem preparação e planejamento por parte de professores, algumas sugestões de algumas estratégias para superar as falhas constatadas, tais como: encontros entre as instituições, investimentos no programa, divulgação do PROEJA, pesquisas e estudos sobre o que seja um currículo integrado entre educação profissional e educação geral na modalidade EJA, flexibilidade do trabalho docente na sala de aula, formação continuada de professores para trabalhar na modalidade Educação Profissional Integrada à EJA e, ainda, pesquisa de egressos. formados. Em suma, realizar uma pesquisa com currículo integrado em educação profissional integrada à EJA pressupõe discutir, também, a organização do trabalho e

ISSN 18089097

as condições materiais de trabalho. Os estudos revelam escassez de fundamentação teórica sobre Currículo e Currículo integrado e a necessidade de pesquisas tanto teóricas como práticas sobre o tema.

4 Referências

AMÂNCIO FILHO, A.; WERMELINGER, M. C.; GARCIA, A. C. P. A formação profissional de nível médio na área da saúde: a modalidade sequencial em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. 2004, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2004.

ANDRADE, F. R. B. A nova realidade do mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33. 2010, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B.. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes. 1996.

BERNSTEIN, B.. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata. 1998

CARDOZO, M. J. P. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31. 2008, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2008.

CÊA, G.S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29. 2006, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2006.

COSTA, M. A.. **Formas Estruturantes da Organização Curricular e a Materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2010

COSTA, R. C. A. Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32. 2009, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009.

ISSN 18089097

DUARTE, G. P.. **As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais:** um estudo de caso dos cursos técnicos de mecânica e química. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2009.

FERREIRA, E. B. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2007.

FONSECA, A. C. A. F.. **A relação dos sujeitos educandos e educandas do PEPEJA com a apropriação dos conhecimentos de Física.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2011.

GARIGLIO, J. A. As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante: o caso dos cursos técnicos de mecânica e química. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33. 2010, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2010.

GONTIJO, C. R. B.. **Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2008

GOTARDO, R. C. C. Integração curricular o ensino médio integrado e o PROEJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32. 2009, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009.

GUIMARÃES, E. R. Participação, resistência e crise de identidade: política para o ensino médio e educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29. 2006, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2006.

GUIMARÃES, E. R. A formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31. 2008, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2008.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. (Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAUDARES, J. B.; TOMASI, A. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24. 2001, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2001.

LOPES, J.. **Educação profissional integrada à educação básica**: o caso do currículo integrado do PROEJA. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009

LUZ, E. S. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32. 2009, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009.

MELO, S. D. G. Para onde convergem a Reforma Administrativa e a Reforma da Educação Profissional?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26. 2003, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2003.

______. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29. 2006, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2006.

MELO , R. A.. **Jovens leitores de meios populares**: Histórias e trajetórias de leitura. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação de Minas Gerais, 2007

NESSRALLA, M. R. D..**Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica:** da utopia à concretização do currículo possível. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010

NUNES, T. S. F. Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2007.

OLIVEIRA, A. M. A (des)articulação do ensino médio com a educaçãoprofissional no SENAI-PE/SESI-PE através do projeto EMEP (ensino médio e educação profissional). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31. 2008, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2008.

OLIVEIRA, A. M. Currículo (des)articulado no projeto EMEP: (con)formação geral no SESI-PE e (des)qualificação profissional no SENAI-PE. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33. 2010, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2010.

OLIVEIRA, E. G. A reforma e a contrarreforma da educação profissional brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. 2004, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2004.

ISSN 18089097

OLIVEIRA, M. A. M. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada no CEFET-X?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24. 2001, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2001.

OLIVEIRA, R. Ensino médio e educação profissional reformas excludentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24. 2001, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2001.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2007.

OLIVEIRA, R. A educação profissional em programas de cooperação internacional: um estudo do programa IBERFORP. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31. 2008, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2008.

OSÓRIO, A. C. N.; LEÃO, Inara Barbosa. As políticas de educação profissional: discursos e desafios constantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. 2004, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2004.

PACHECO, H. P.. **A experiência do PROEJA em Contagem:** interseção entre EJA e Educação Profissional. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação de Minas Gerais, 2010.

PACHECO, J. A. Políticas de Integração Curricular. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PIRES, A. P.. **As possibilidades e limites da modalidade de concomitância externa da educação profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2008

PIRES, R. P. Uma análise sobre políticas públicas e educação profissional em minas Gerais no período de 1995-2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26. 2003, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2003.

PORTO JÚNIOR, M. J.; DEL PINO, M. A. B. A produção da exclusão escolar e a contrarreforma da educação profissional: um estudo de caso sobbre a implantação do Decreto 2.208/97. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32. 2009, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009.

ISSN 18089097

RAMOS, M. N. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org). A Formação do Cidadão Produtivo: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006, p.283-309.

______. O Ensino Médio ao Longo do Século XX: Um Projeto Inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C.: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. V. III, Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

______. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <http://200.189.113.133/det/arquivos/File/TEXTOS/Concepcao-do-ensino-medio-integrado-MARISE-RAMOS.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2009.

RIBEIRO, E. R.. **Concepções de tecnologia na formação e na práxis do técnico óptico**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2008

SÁ, E. M. O.. VILELA, R. A. T. Quando o currículo faz a diferença... O currículo Integrado na formação em serviço do técnico em higiene dental (THD). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24. 2001, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. (Tradução Ernani F. da F. Rosa). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T.. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o Currículo Integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, G. M.. **Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação de Minas Gerais, 2008

SILVA, J. M. T. Relações sociais do trabalho escolar: estudo de caso de uma instituição federal e tecnológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29. 2006, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2006.

ANEXOS

Quadro 1

Nº	Programa de Pós-graduação	Ano	Autor(a)	Título da dissertação/tese	Procedimentos metodológicos	Âmbito/localização
1	CEFET-MG		NESRALLA, M. R. D.	Currículo Integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível	Pesquisa Qualitativa/ Estudo de Caso / Análise de Conteúdo/ Análise documental, questionário entrevista semiestruturada	Instituição de ensino / Rede Federal
2	CEFET-MG		COSTA, M. A.	Formas estruturantes da organização curricular e materialização do PROEJA no curso técnico de mecânica do CEFET-MG	Pesquisa Qualitativa/Estudo de Caso/ Análise documental, observação, caderno de campo, entrevista semiestruturada, questionário	Instituição de ensino / Rede Federal
Nº	Programa de Pós-graduação	Ano	Autor(a)	Título da dissertação/tese	Procedimentos metodológicos	Âmbito/localização
3	CEFET-MG		LOPES, J.	Educação Profissional Integrada com a Educação Básica: O caso do currículo Integrado do PROEJA	Pesquisa Qualitativa / Abordagem Descritivo-Exploratória/ Entrevista semiestruturada, observação não-participante e análise documental.	Instituição de ensino / Rede Federal
4	FaE/UFMG		PACHECO, H. P.	A experiência do PROEJA em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional	Pesquisa Qualitativa / Estudo de Caso / Pressupostos Quantitativos/ Entrevista semiestruturada, análise	Instituição de ensino / Rede Municipal

					documental e questionário.	
5	CEFET-MG		PIRES, A. P.	As possibilidades e limites da modalidade de concomitância externa da Educação Profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores	Pesquisa Qualitativa/ Análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise temática	Instituição de ensino / Rede Federal
6	CEFET-MG		DUARTE, G. P.	As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais: um estudo de caso dos cursos técnicos de mecânica e química	Pesquisa Qualitativa / Estudo de Caso/ Entrevista, observação e análise documental.	Instituição de ensino / Rede Federal
7	FaE/UFMG		SILVA, G. M.	Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural	Pesquisa Qualitativa/ Observação, diário de campo, entrevistas semiestruturadas.	Instituição de ensino / Rede Municipal / Comunidade Rural
Nº	Programa de Pós-graduação	Ano	Autor(a)	Título da dissertação/tese	Procedimentos metodológicos	Âmbito/localização
8	CEFET-MG		FONSECA, A. C. A. F.	A relação dos sujeitos educandos e educandas do PEPEJA com a apropriação dos conhecimentos de Física	Pesquisa Qualitativa / Tipo Etnográfica/ Observação, caderno de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários.	Instituição de ensino / Rede Estadual
9	CEFET-MG		RIBEIRO, E. R.	Concepções de tecnologia na formação e na práxis do técnico óptico	Estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas semiestruturadas e levantamento de dados	Instituição de ensino / Rede Privada

ISSN 18089097

					quantitativos relacionados ao campo óptico.	
1	CEFET-MG		GONTIJO, C. R. B.	Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos	Pesquisa Qualitativa/ Análise documental, observação e entrevista.	Instituição de ensino / Rede Municipal

Fonte: Programas de Pós-graduação da FaE/UFMG e do CEFET-MG, 2011.
Disponível em:
http://www.et.cefetmg.br/site/sobre/aux/publicacoes/aux/DissertAno/Dissertacoes2011.html
http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/wp-content/uploads/2009/11/teses-defendidas1.pdf
http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/wp-content/uploads/2009/11/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas1.pdf

A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS CASA DO MARINHEIRO

Janaína Cruz da Silva de Andrade

Cristina Silveira[1]

1. Introdução

"As práticas de ler, como as formas de produção,
são traços de cultura que se evoluem
e se manifestam com suas peculiaridades
de uma cultura para outra."
(Gimeno)

Em suas multifacetadas questões, podemos considerar a leitura como um objeto paradoxal entre culturas, momentos históricos e visões políticas. Tramitando entre o belo, a ser pessoalmente contemplado e o obrigatório, a ser cumprido, oscila enquanto instrumento de disseminação do conhecimento para alguns e para outros não, uma vez que só se constitui objeto de acesso ao saber para aqueles que se tornam leitores proficientes.

Muito antes de a Educação ser institucionalizada, o domínio da leitura e da escrita representava verdadeiro legado de poder, uma vez que só tinha acesso a este conhecimento os membros da elite. Somente os mais abastados, que possuíam recursos para financiar os estudos de seus filhos, podiam

ISSN 18089097

contratar os pedagogos que eram responsáveis não apenas pelo ensino da leitura e da escrita, mas de todo um conjunto de valores e condutas sociais, que garantiam a manutenção do *status* social dos sujeitos e, consequentemente, mantinham os membros da elite em tal posição.

Em amplo movimento histórico, social e político assistimos a disseminação da leitura em todo o mundo, sobretudo como bandeira política, uma vez que dos municípios ao Banco Mundial temos, no tocante a educação, especial atenção às ações para promoção da leitura. No entanto sabemos que tanto no Brasil, quanto em distintos países o desempenho da escola na formação de leitores, possui dados desalentadores, fato que a faz permanecer tão mal equalizada, juntamente com a renda e a alimentação.

Assim, o presente estudo se ancora neste contexto caracterizador da árida realidade com a qual lidamos, com o objetivo de problematizar a educação para a leitura no Brasil, sobretudo, observando à luz das produções acadêmicas na área, o desenvolvimento do perfil leitor de alunos do Centro de Estudos Supletivos Casa do Marinheiro (CES), localizado na periferia do Rio de Janeiro. Criado pelo Parecer nº 155/79 e inaugurado em 25/10/1976, quando então funcionava na Zona Portuária do Rio de Janeiro, nas dependências da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), na Avenida Brasil 4365, em Manguinhos. Atende, prioritariamente, aos funcionários da fundação, bem como a população circundante.

Diante do exposto propomos uma investigação a respeito da leitura efetuada por estudantes que operam com módulos de aprendizagem em regime semipresencial, ou seja, que necessitam utilizar a leitura como instrumento fundamental à aprendizagem.

A definição do referido campo de pesquisa - CES - se justifica em função da estrutura de desenvolvimento acadêmico que possui para atender aos alunos com os quais lida, utilizando como metodologia o ensino por meio da leitura de módulos com os conteúdos das disciplinas curriculares e professores disponíveis para sanar dúvidas.

ISSN 18089097

Estabelecemos como questão para a pesquisa a seguinte indagação: Fazendo autônoma e basicamente o uso da leitura os alunos do CES avaliam positivamente a própria capacidade em adquirir conhecimentos?

Como o nível de proficiência de leitura de um sujeito é algo bastante complicado de se definir e não é o escopo desse trabalho, buscamos focar nossa pesquisa no perfil leitor desses alunos e na influência, positiva ou negativa, que as novas tecnologias – marca desenvolvimentista fundamental da sociedade vigente -, enquanto instrumento de acesso ao conhecimento via leitura, exercem sobre a aprendizagem, enriquecendo-a ou empobrecendo-a.

Achamos por bem empreender uma discussão sobre o valor social da leitura para esses alunos com discussões entremeadas pelos pensamentos de Michael Young, Casassus e Gimeno Sacristán, entre outros, que trazem contribuições significativas à compreensão dos processos que envolvem a educação no tocante à equidade, à leitura e história do desenvolvimento social que assistimos ao redor da educação.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, porém com dados que remetem a uma abordagem quantitativa, o que nos pareceu mais adequado para tratar o assunto em questão e apresentar de forma mais fidedigna o panorama do Centro de Estudos supletivos Casa do Marinheiro no tocante à eficácia da leitura para a aquisição de conhecimentos por parte dos próprios alunos.

Foram entrevistados 16 alunos, matriculados em turma do Ensino fundamental e médio. Cabe ressaltar que os alunos do CES ficam longos períodos sem frequentar encontros presenciais, ou seja, sem fazer avaliações ou buscar orientação com os professores, situação que não os caracteriza como desistentes, uma vez que suas atividades militares, em muitas ocasiões os obrigam a se afastar do Rio de Janeiro, indo para outros estados ou outros países.

2. A leitura em diferentes épocas e contextos

ISSN 18089097

Antes que as conversas informais entre as pessoas se tornassem a tônica das relações interpessoais, a comunicação sempre foi uma necessidade humana, tão contundente quanto às necessidades fisiológicas.

Ainda na era primitiva, quando nem mesmo se tinha uma linguagem que favorecesse a comunicação, o homem já se expressava através dos desenhos nas cavernas. Ali, em suas imagens desenhadas nas paredes da própria moradia, ele “relatava” seus feitos, organizava seu “calendário”, delimitava de alguma maneira a passagem do tempo e o ciclo de sua vida. Registrava seu cotidiano para que outros iguais a ele pudessem ver e saber de sua história. Era assim uma maneira de se fazer presente no mundo, de interagir com os semelhantes nem que fosse de modo atemporal.

Com o tempo e o crescimento da população, entender os outros e se fazer entender foi ficando cada vez mais complicado, o que levou ao surgimento da linguagem oral, a qual, sendo aprimorada deu origem a todas as línguas faladas em todos os cantos do Planeta. Porém a população continuava a crescer, a se agigantar e a se espalhar por muitos e longínquos lugares e essa linguagem oral passou a não mais satisfazer a comunicação entre as pessoas. Era preciso registrar conhecimentos adquiridos para poder passá-los adiante também de forma atemporal. Dessa necessidade de registrar o dito, o cantado, o sagrado, surgiu a escrita, que revolucionou definitivamente a maneira como as pessoas passaram a se comunicar.

Historicamente ligada a mecanismos de produção da desigualdade, a leitura manteve-se atrelada às classes privilegiada durante séculos. O próprio surgimento da palavra escrita se deu em sociedades-estados centralizadoras e enriquecidas, estando associado à necessidade dos escribas em melhor contabilizar os bens dos faraós e dos reis.

O surgimento das primeiras bibliotecas no período helênico (V a.C.), juntamente ao processo de elaboração dos primeiros papiros, seguidos dos rolos e posteriormente do códex (livro com páginas) que só vieram a ser constituídos a partir do século II d.C., trouxeram hábitos de leitura acessados apenas por parte de elite da época.

Ainda na Idade Média, a leitura se dava no interior da igreja, dos claustros e escolas religiosas, via de regra, restrita às escrituras sagradas. Apenas entre os séculos XI e XIV quando as escolas se consolidam para o ensino da leitura e da escrita e as bibliotecas para a leitura silenciosa é que o livro adota traços de instrumento ao trabalho intelectual. Neste mesmo processo o livro em língua vulgar passa a ser escrito e a circular pela burguesia em movimento literário paralelo ao assumido pela aristocracia (Chartier; Cavallo).

Pelos registros históricos, somente a partir deste momento, com o aparato da industrialização e das evoluções gerais assistidas no mundo, onde se pode localizar a alfabetização e as técnicas de reprodução de textos, é que se assiste o acesso a leitura de uma forma mais "livre" no mundo ocidental.

Em suma, podemos dizer que a Revolução industrial marcou sobremaneira a difusão da leitura no mundo. De acesso às minorias, gradativa e historicamente, o ato de ler tornou-se possível a boa parte da população mundial. Porém, neste processo a leitura admitiu uma característica importante: embora os currículos de ensino e as formas de se constituir leitor garantissem o acesso ao código, não se fizeram e ainda não se fazem capazes de operar sob a leitura como um poderoso instrumento de acesso e partilha de bens culturais e sociais, por exemplo. Ainda hoje, pode-se equiparar a equalização da leitura à distribuição de renda em diversos países. Não é por acaso que a maioria das profissões que admitem prestígio social estão atreladas à qualitativas horas de leitura e estudo.

A leitura exige, pois, um leitor, para que cumpra sua finalidade de transmitir informação, conhecimento, cultura ou simplesmente distrair. Dessa forma, a leitura passa a ser um grande capital cultural, social e pessoal, exercendo papel de destaque na inclusão ou exclusão dos sujeitos em determinados grupos, nos mais variados tempos e contextos. Lemos até mesmo quando não planejamos ler.

Atualmente a leitura alcança mais pessoas do que no século passado, pois além dos livros, jornais, revistas e outros impressos, existem ainda a divulgação de materiais escritos por meio eletrônico, a rede mundial de

computadores via internet, acessada por milhões de pessoas em todo o mundo, a grande responsável. Não é mais um bem das elites, mas um patrimônio de toda a humanidade.

Uma breve análise da evolução de diferentes culturas no mundo pode apontar para o capital, o conhecimento e o poder como três elementos que estabelecem a desigualdade social e mantém a dominação em vários países até os dias atuais. Tal tríade encontra suportes mútuos entre seus pilares, de modo que capital gera conhecimento que consequentemente gera poder. Assim como conhecimento produz capital e poder em ciclos fechados de manutenção o *status quo* e da ordem social.

Com a criação das escolas, que embora tenham sido inicialmente destinadas à elite, o conhecimento da leitura, da escrita e dos cálculos começou a se expandir para um número maior de pessoas, ao passo que a evolução da sociedade e as formas de trabalho também foram se alterando, exigindo uma mão de obra qualificada e com instrução mínima para exercer funções profissionais específicas, o que forçou a escolaridade a se expandir para todas as classes sociais.

Ao se perguntar para uma criança da mais tenra idade por que ela vai à escola, a reposta não deverá ser muito diferente de "para aprender a ler, escrever e contar" ou, quando não apenas "para aprender a ler". A aprendizagem da leitura e da escrita é o foco mais nítido em relação à função social da educação na visão de quem vislumbra a escola como uma instituição meramente acadêmica.

Porém, se consideradas as pesquisas e avaliações a respeito da capacidade da escola em formar leitores tal expectativa se faria diminuída.

Dados da pesquisa de Casassus (2002), em 14 países de diferentes continentes indicam que, no campo da linguagem o desempenho dos alunos se mantem abaixo do ideal.

> *"A maioria dos estudantes realiza processos de leitura nos quais prima uma compreensão fragmentada e localizada. Eles têm capacidade para reconhecer informações específicas num texto, mas não conseguem superar situações nas quais pede-se que determinem por que se diz o que se diz, ou para que se diz. Poderia afirmar-se que, na América Latina,*

ISSN 18089097

> *ensina-se as crianças a ler, mas elas não conseguem entender completamente o significado do texto nem fazer interpretação do que leem. Os estudantes aprendem a ler, mas não a aprender lendo." (p.75-76).*

3. O Texto, o Leitor e a Escola

"Ler é somar-se ao mundo, e escrever é dividir-se."
Bartolomeu Campos de Queiroz

É impossível falar em leitura sem falar de seus atores: o texto e o leitor e do maior de seus cenários: a escola, lugar onde se espera que ela seja ensinada oficialmente, desde que a educação formal, "responsável" pela disseminação dos conhecimentos acadêmicos, científicos e culturais, foi institucionalizada, passando a pertencer ao ambiente escolar.

Pela escola circulam conhecimentos que são do senso comum – trazidos pelos alunos, adquiridos em suas famílias e nos grupos sociais anteriores à sua escolarização; e conhecimentos científicos – oriundos dos livros, dos apontamentos dos professores e das mais variadas fontes de informação relacionadas ao ambiente escolar e/ou outros ambientes culturais aos quais os alunos são, geralmente, apresentados por intermédio da escola (museus, centro culturais, teatros etc.), porém esses conhecimentos não se excluem ou se anulam, mas dialogam entre si.

O ato de ler pode ser considerado um ato de humanização ou, de hominização da espécie humana, uma vez que nenhum outro animal é capaz de decifrar códigos criados, estabelecidos e convencionados para se chegar à leitura de textos, nos quais ainda o ser se "dilui", para então dar-lhes sentido. Dessa forma, ao ler o homem interage com o escritor, mesmo que nunca tenham se visto ou que nem mesmo se conheçam. Ao escrever o sujeito se "divide" com o mundo, com o outro, com o seu leitor, pois deixa para trás, em suas palavras, um pouco de si, de seus pensamentos, de seus credos, de suas verdades que, ao serem lidas por outros, já não são mais suas, mas passam a ser "possuídas" pelo leitor. Cremos que a epígrafe acima já sintetiza de forma bastante clara essas nossas palavras, pois Bartolomeu Campos de Queiroz,

profícuo escritor e ávido leitor soube traduzir como ninguém o sentimento de quem lê e de quem escreve.

No mundo moderno a escrita é a principal forma de registrar ideias, conhecimentos, fatos e elementos culturais. Porém, quem escreve, o faz para um leitor. Esse leitor, que é um sujeito em constante formação e evolução, é gerado no âmbito de uma educação escolar. Portanto, a tríade texto, leitor e escola é inseparável na atualidade e deve ser pensada sempre em conjunto. Se a escola forma mal o leitor ou não consegue ensinar uma leitura que permita ao sujeito a autonomia para adquirir por si só, no tempo e espaço que melhor lhe convier, outros conhecimentos, essa escola quebra a dialógica entre texto e leitor, usurpando a este último o direito de se apropriar de um capital cultural que, *a priori*, lhe pertence pelo simples fato de ser humano e estar no mundo.

Ante a tamanha importância da leitura compete à escola, universidades e a todo o tecido social refletir acerca de como nos constituímos leitores, via sistema educacional, sobretudo por não ser a pessoa, nos dizeres de Sacristán:

> um produto natural ou espontâneo do desenvolvimento social e humano, mas um ser que deve ser construído, dotando-o das capacidades relacionadas com o domínio da leitura, estimulando os gostos para praticá-la e imprimindo uma orientação à sua personalidade. (2007, 94)

4. Dados sobre leitura no Centro de Estudos Supletivos Casa do Marinheiro (CES CMN)

Segundo o Projeto Político Pedagógico do CES, os Centros de Estudos Supletivos têm como filosofia, enfatizar a necessidade de adotar processos flexíveis e criativos para atendimento às características e necessidades dos adolescentes e adultos que não tiveram acesso na idade adequada. Reparando assim, uma desigualdade acadêmica e social entre os elementos da sociedade civil.

Criados com o objetivo de proporcionar à clientela supletiva oportunidades de se descobrir como pessoa, os Centros de Estudos foram dotados de uma estrutura organizacional que deveria admitir a harmonização valores, teorias e tecnologias, de forma a concretizar o desafio imposto pela existência de muitos brasileiros marginalizados pelo processo educacional. Eles procuram levar a escolaridade àqueles que não puderam consegui-la na idade própria. Desenvolvem o ensino para competência, através de instrumentos de instrução individualizada e personalizada.

Considerando-se o interesse da Marinha no aprimoramento cultural e técnico do seu corpo de pessoal subalterno e civil e os propósitos do Estado do Rio de Janeiro em prol da regularização da escolaridade e qualificação profissional da população fluminense e a necessidade da conjugação de recursos humanos e materiais e de cooperação técnica para implantação e o desenvolvimento do Centro de Estudos Supletivos, foi assinado, em 10 de novembro de 1976, o convênio que deu origem ao Centro de Estudos Supletivos da Casa do Marinheiro, o qual foi inaugurado em 25 de outubro de 1977. As primeiras instalações foram o antigo prédio construído na área limitada pela Baía de Guanabara e pelos paredões do Mosteiro de São Bento, onde antes funcionava o Colégio Almirante Saldanha da Gama, que foi substituído pelo Centro de Estudos Supletivos Casa do Marinheiro que, por sua filosofia de ensino, melhor se ajustaria às características da clientela.

O objetivo inicial deste Centro de Estudos Supletivos foi o de oferecer à mesma clientela cursos de Suplência de Educação Geral, em nível Fundamental e consequentemente certificados parciais e de conclusão. Posteriormente, em Termo Aditivo do Convênio, que criou o Centro de Estudos Supletivos Casa do Marinheiro, assinado em 19 de dezembro de 1977, autorizou a implantação de cursos de Suplência, em nível Médio, fornecendo também certificados parciais e de conclusão.

O CES atende alunos maiores de 18 anos, sendo militares na ativa, aposentados, seus dependentes diretos, servidores civis da Marinha, sem vínculo militar e, mais recentemente, após assinatura de um novo convênio, um

ISSN 18089097

total de 20% de civis sem ligação com a marinha, indicados por professores ou pelos próprios militares.

O CES CMN é fruto de um convênio assinado entre a Marinha do Brasil e a Secretaria de Estado de Educação, onde a Marinha é responsável pela estrutura física do CES, pelos materiais de uso dos alunos (os módulos) e pela manutenção geral de toda a infraestrutura. Já a SEEDUC é responsável pelos professores, pela equipe técnico-pedagógica e por todo o trabalho didático e pedagógico de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos, bem como da certificação e documentação necessária para a vida acadêmica dos alunos.

O ensino é semipresencial: os alunos não necessitam frequentar aulas diariamente, fazendo-o apenas em caso de dúvidas em relação aos conteúdos, quando são atendidos de forma individual pelo professor ou durante a realização das provas de avaliação. Ao se matricular os alunos recebem os módulos com os conteúdos que constarão nas provas. Esse material é levado para estudo em casa e, ao fazer a avaliação e ser aprovado, o aluno entrega o módulo, passando ao seguinte, até a conclusão de todas as avaliações, quando então pode solicitar seu certificado de conclusão. No ato da matrícula, que é feita geralmente pela orientadora educacional, os alunos recebem orientações sobre como estudar e todo o funcionamento da escola.

Funcionando dentro de um clube militar, o CES se beneficia de uma bela paisagem, em local seguro, uma vez que só é permitida a entrada de pessoas com autorização e há militares dia e noite fazendo a segurança. Conta ainda com muitas vagas nos estacionamentos, biblioteca, sala de informática e sala de estudos para aqueles que desejarem estudar no próprio CES, ao invés de fazê-lo em casa. Nesse espaço é que é possível observar o modo como os alunos leem, sua postura diante dos textos e a sua concentração. É também a oportunidade de se legitimar a máxima de Juan Casassus:

> "A educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante, as variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionamentos sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam." (CASASSUS, 2007,p. 29)

ISSN 18089097

Por sua clientela, o CES CMN é o mais atípico de todos os Centros de Estudos Supletivos do Estado do Rio de Janeiro, pois seus alunos militares, visando o oficialato, sabem que para chegar lá precisam ter, no mínimo, o ensino médio. Isso faz com que se motivem a estudar e a terminar mais rápido ainda seus estudos, o que praticamente faz com que não haja evasão ou abandono de estudos. O que pode acontecer em alguns casos, é a demora do aluno em concluir o ensino médio, por conta de viagens em missão, que precisam fazer, porém, retornando ao CES, não é dado como desistente.

O fato de o aluno buscar formação por necessidade profissional acaba funcionando como motivação intrínseca para a conclusão dos estudos. Isso é apontado por muitos deles. Alguns alegam, inclusive, que, se não fossem militares, talvez não estivessem estudando, pois antes tinham muita preguiça em estudar, motivo pelo qual ficaram em defasagem idade X série.

Pegando carona no questionamento de Young (2007), poderíamos perguntar "para que serve o CES Casa do Marinheiro?". No ato da criação do CES a necessidade da Marinha do Brasil era que seus funcionários em início de carreira tivessem uma formação mínima, sem que isso significasse conhecimento específico em uma área qualquer. Nesse sentido, a Marinha não tinha preocupação em preparar mão de obra qualificada, mas dar aos seus iniciantes uma parcela desse *conhecimento poderoso* oferecido na escola e não disponível em suas casas, para que fossem capazes, ao menos, de caminhar intelectualmente para além de suas circunstâncias locais e particulares.

O ambiente do CES é impregnado por uma cultura militar que afeta não só os alunos militares, mas os alunos civis e até mesmo os professores. Essa "marca cultural" se evidencia até mesmo na postura dos alunos durante a leitura: sempre em extremo silêncio, sentados adequadamente nas cadeiras, sem relaxamento do corpo e com postura altamente respeitosa diante do texto em suas mãos, como se algum superior os observasse. Que influência essa cultura militar exerce sobre a cultura escolar? Como afirma Mafra (2003), ainda faltam pesquisas que possam escrutinar as narrativas decorrentes dessa

investigação e não é este nosso foco, apenas gostaríamos de salientar esse como um ponto a ser analisado mais adiante, em outra ocasião. Mafra ainda aponta que estudos etnográficos revelam como diferentes expressões culturais se interagem a outras no cotidiano da vida escolar e demarcam a identidade distintiva de grupos sociais específicos, nos níveis culturais e simbólicos. (MAFRA,2003).

5. A leitura no CES Casa do Marinheiro: achados da pesquisa

Tendo marcas de uma sociedade instrumental, um tanto quanto submissa e apolítica, conforme registram nossos traços histórico-culturais desde o conhecido processo de colonização que experimentamos acessar conhecimentos e aprender a tomar partido das questões que nos envolve parece representar elemento fundamental para nossa sólida participação social, condição que requer domínio sobre os bens culturais de que dispomos.

Young se refere ao conhecimento adquirido na escola, como um *conhecimento poderoso*, que independe de contexto, desenvolvido para fornecer generalizações e que busca a universalidade dos conceitos. Esse conhecimento fornece uma base para se fazer julgamentos. (YOUNG, 2007).

Tomando por base uma perspectiva crítica da educação oferecida no país e, neste caso em especial no CES se faz importante tentar compreender em que medida ou se de alguma maneira os alunos acessam atalhos significativos aos conhecimentos ditos poderosos, por meio do ato de ler.

Como a leitura constitui a atividade acadêmica mais relevante dos alunos do CES Casa do Marinheiro, uma vez que como já exposto o aprendizado é semipresencial: os estudantes levam os módulos para estudar em casa, fazem avaliações de “preparo”, por meio das atividades existentes ao final de cada módulo, com questões semelhantes às que eles responderão na prova a ser aplicada no CES. Para efeito deste estudo interessa compreender como em um grupo de estudantes que necessariamente precisa se ater à

ISSN 18089097

leitura, a mesma lhes serve como instrumento de aprendizagem e constituição leitora.

Na organização do público alvo da pesquisa foram arrolados 16 participantes, todos maiores de 18 anos, matriculados em turmas de Ensino Fundamental ou médio, em sua maioria, ou seja, 62% pertencentes ao sexo masculino. (Quadro 1).

Quadro 1

Universo: 16 participantes			
Sexo	Feminino		Masculino
	37.5%		**62.5%**
Instrução	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	18.7%		**81.2%**
Ocupação	Estudante	Militar	Outros
	31.2%	**43.7%**	**25%**

Do total de participantes apenas 31.2% declaram não exercer outra ocupação além de se dedicarem ao estudo e pouco mais de 80% já estão no ensino médio, apontando assim, para a existência de elementos no grupo pesquisado com maior probabilidade de dedicação à leitura e ou maior tempo já experimentado de escolaridade.

Investigando o perfil leitor dos participantes, encontramos dados que indicam relação entre o gosto pela leitura e sua realização frequente ou diária. Porém ainda que o prazer supere a necessidade de ler em 75% das respostas, apenas 18,7% declaram compreender o que lê (ver quadro 2).

Na mesma disparidade observa-se que embora a metodologia de estudo seja centrada na leitura dos módulos, estes possuem baixo grau de motivação dentre, os itens elencados. Os estudantes demostraram maior interesse pela leitura de jornais e livros diversos. Em relação às opções de leitura realizadas por prazer, a leitura dos módulos se apresenta em quinto lugar juntamente com os manuais de instrução, sugerindo a princípio que a necessidade em atender às exigências dos cursos os faça ler, tal qual a necessidade que caracteriza a necessidade em ler manuais para buscar informações. (Quadro 2).

Quadro 2

Perfil leitor

Gostam de ler	Sim			Não		Às vezes.		
	75%					**25%**		
Tempo médio de leitura diária	Menos que 1hora			Entre 1 e 2h		Não lê diariamente		
	6.2%			**56.2%**		**43.7%**		
Motivo pelo qual leem	Necessidade				Prazer			
	25%				**75%**			
Leem por prazer	Revistas	Jornais	Livros	Internet	Religiosos	Módulos	Manual de instrução	Outros
	14,8%	**21,2%**	**21,2%**	**8,5%**	**10,6%**	**4,2%**	**4,2%**	**14,8%**
Leem por necessidade	Revistas	Jornais	Livros	Internet	Religiosos	Módulos	Manual de instrução	Outros
	3,2%	**19,3%**	**3,2%**	**9,6%**	**9,6%**	**22,5%**	**19,3%**	**0%**
Compreensão leitora	Compreende tudo		Compreende a maior parte		Necessita de explicação		Não entende bem	
	18,7%		**75%**		**6,2%**		**0%**	

Entre o tempo máximo de leitura e a ausência de leitura diária observa-se uma aproximação percentual interessante indicando que em quase 50% o grupo se divide quando o assunto é a dedicação à leitura.

Embora os alunos do CES tenham demonstrado pelas respostas prazer em ler, os módulos de aprendizagem são lidos muito mais por necessidade, na mesma esfera em que os manuais de instrução, repetindo a ocorrência citada anteriormente.

Pelos limites da pesquisa não sabemos se as leituras feitas por prazer acompanham os conhecimentos desenvolvidos nos módulos, entretanto como estes se situam no campo da necessidade é possível pressupor que as demais leituras relacionadas ao estudo também o sejam em média.

Produtivo aspecto temos, de maneira subjetiva ou não, no que concerne ao prazer em ler e nas opções de leitura assim feitas. Neste sentido o resultado contraria alguns achados de Sacristan, quando os processos de leitura desenvolvidos nas escolas tendiam a formar leitores que muito mais liam por obrigação do que por desejo pessoal. Considerando que o uso de questionários permite respostas que circulem no terreno do ideal em detrimento do real efetivamente manifesto, é possível a existência de respostas que se pautem em modelos considerados ideais para determinadas posições sociais.

Neste sentido temos como dado preponderante o percentual de alunos que declaram ter dificuldade para compreender a maior parte do que leem ou necessitam de ajuda para tal, mesmo que se considerem afeitos à prática da leitura. Fato que se apresenta nas pesquisas de Sacristan (2007) com o público espanhol e de Casassus com vários países no estudo sobre a desigualdade e a escola (2002).

Dimensionando a ideia de conhecimento poderoso, não fica difícil assegurar, que embora com a disseminação da alfabetização e da leitura, continuemos, não só no Brasil, como em várias partes do mundo a reproduzir facetas de exclusão ou de impedimento a recursos passíveis de acessibilidade. Posto que deter o conhecimento sobre as relações grafo-fonêmicas da língua não se fará suficiente para o alcance do conhecimento poderoso, não permitirá a intervenção na realidade.

No julgamento da qualidade de aprendizagens passíveis de serem feitas por meio da leitura, os conhecimentos escolares destacam-se como possibilidade de serem alcançados, fazendo possível eco com a pesquisa de Sacristan em que os alunos acabam por atrelar e colocar a leitura a serviço de conhecimentos inerentes à escola. Nos dados apresentados no quadro 3, observa-se que entre os conhecimentos que os alunos consideram passíveis de aprendizagens exclusivamente via leitura o domínio a cultura geral prevalece possivelmente pelo conjunto de conhecimento que podem ser compreendidos na terminologia e os conhecimentos científicos ficam em mais baixa escala por razão contrária ao mencionado anteriormente, uma vez que por serem localizados especificamente no campo científico soem no imaginário como algo a ser tratado de maneira estanque e com o auxílio de outros suportes além da escrita.

O aparato computacional e sua extensão virtual enquanto instrumento de leitura e aprendizagem na amostragem selecionada, apresentou-se com certas restrições. Os estudantes revelaram preferir estudar utilizando material impresso. Os textos digitalizados foram pouco indicado, embora dentre os participante houvessem pessoas jovens e que de alguma forma acompanharam as mudanças mundiais em torno da tecnologia da

ISSN 18089097

informação. As razões para tal restrição pode estar relacionada à capacidade de saber extrair informações, além do que envolve conseguir operar com os aparatos para acessar leituras que necessitam. Esta ocorrência acena para a escola como a ainda presente necessidade de incluir nos currículos as ferramentas da tecnologia da informação como instrumento à aprendizagem.

Quadro 3

Aprendizagens por meio da leitura					
Aprendizagens passíveis de realização por meio exclusivo da leitura	Conhecimento científico	Cultura Geral	Conhecimentos profissionais	Conhecimentos escolares	Outros
	3,5%	39%	25%	28,5%	3,5%
Conhecimentos já adquiridos pelos alunos por meio da leitura.	Conhecimento científico	Cultura Geral	Conhecimentos profissionais	Conhecimentos escolares	Outros
	9%	24%	24%	30%	12%
Adquirem melhor aprendizagem lendo:	Textos impressos		Textos digitalizados		Em ambos os formatos
	70%		20%		10%

Indagados a respeito da eficiência da própria aprendizagem por meio dos módulos, 68,7% a aprovam, no entanto apenas 31,2% sugerem a manutenção dos mesmos enquanto 43,7% declaram preferir aulas presenciais para que os módulos possam ser explicados por docentes (vide quadro 4), denunciando uma carência de suporte que atravessa inclusive os estudantes que responderam positivamente à eficiência dos módulos.

Quadro 4

Consideram eficiente a própria aprendizagem por meio da leitura de módulos	Sim		Não		
	68,7%		31,5%		
Sugerem:	Módulos ilustrados para ajudar na compreensão	Aulas presenciais com explicação docente sobre os módulos	A manutenção da estrutura de módulos utilizada	O estudo individualizado	Outros
	12,5%	43,7%	31,2%	0%	25%

Conclusão

ISSN 18089097

Conduzido um olhar sobre a história da leitura encontramos marcos de superação. O domínio exclusivo por parte da elite foi certamente rompido, em relação ao acesso ao código. No entanto se tomamos a leitura enquanto ferramentas de acesso aos conhecimentos poderosos já não encontramos a mesma perspectiva de superação.

Considerando que os estudantes do CES buscam resgatar o estudo que não alcançaram na idade regular em nosso sistema de ensino, os mesmos se localizam em posição de desigualdade, aproximadamente metade do grupo conjuga atividades profissionais e pelo indicado os módulos lhes configuram um importante recurso, porém não o instrumento mais eficaz de aprendizagem.

Ler, a despeito do gosto que declaram possuir, ainda não consiste solidamente em instrumento de autonomia, pois a dificuldade para compreender lhes atravessa. O agravamento desta situação se dá, sobretudo, por tratarmos de pessoas com acima de 18 anos, que mesmo operando continuamente com a leitura pela característica do modelo de ensino no qual a instituição de que fazem parte se insere, possuem dificuldades para assimilar o conteúdo lido e solicitam a presença de um professor que lhes ajude a mediar os textos.

Pensar a mediação em leitura consiste em tarefa pertinente aos profissionais de educação que se mostrem preocupados com a formação de um povo que não saiba apenas responder questões que elevem os índices nacionais de avaliação, mas que se tornem compete na arte de acessar e analisar o tecido social, tomar partido das decisões políticas compreendendo direitos e deveres, além de conhecedores das próprias capacidades e possibilidades de superação.

A leitura está, como sempre esteve, a serviço da informação e do conhecimento. Nossas práticas pedagógicas e políticas necessitam considerar esta dimensão para que nossos estudantes se tornem tanto proficientes, quanto ávidos a diversos tipos de leitura. Porém, considerando as esferas da dominação consideramos que por meio do ato de ler temos ainda outro subsídio, que respaldado neste, deve superá-lo, temos assim a escrita como

outro conhecimento de base ao acesso da partilha do poder. Estudantes que pouco escrevem, pouco se posicionam por este meio ou o fazem com restrições e uma pequena consideração a respeito das esferas de decisão e organização estão pautadas na escrita: sejam elas as leis, os contratos, os pareceres, os conceitos. Quem souber ler com eficiência cada um desses instrumentos, por exemplo, poderá fazer valer seus direitos, compreender mudanças implementadas e fazer reivindicações, mas é quem as escreve que inegavelmente já se posicionou no mundo, já deixou registrada a sua voz e mostrou todo o mecanismo de poder que já lhe pertence.

Referências Bibliográficas

AVELAR, Rodrigo. Leitura e Autonomia na Vida dos Educadores e Educandos. *Revista Enfoque*, Nova Friburgo; v. 2, n. 2, p. 46-50, jan. / jul. 2008.

CASASSUS, J. A escola e a Desigualdade. 2ª edição. Brasília: Liber Livros Editora, UNESCO, 2007, 204 p.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de um Campo de Pesquisa em Re-contrução. In ZAGO, CARVALHO e VILELA (Orgs.). Itinerários de Pesquisa/Perspectiva Qualitativas em Sociologia na Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 85-99.

SACRISTÁN, J.G. A Educação que Ainda é Possível: Ensaios para uma Cultura para a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YOUNG, Michael. Para Que Servem as Escolas? Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf]. Acessado em 24/04/2011

ISSN 18089097

UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA EJA

Maria das Neves de Medeiros

1 Introdução

Este estudo faz uma discussão de caráter teórico sobre a Proposta de Reformulação da Educação de Jovens e Adultos, do município de Natal/RN e analisa pressupostos e concepções mediadoras que orientam a proposta, tais como: concepção de educação, reconhecimento da dimensão humana, concepção do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, planejamento e avaliação, entre outros, tendo como foco as orientações que sustentam a reflexão e o debate sobre currículo na contemporaneidade.

Ao longo da história, o Rio Grande do Norte tem trabalhado na perspectiva de construção de proposições curriculares voltadas para resgatar o direito de todos os jovens e adultos terem acesso à educação pública, como: De pé no chão também se aprende ler (1963), Escolas Radiofônicas (1958), Movimento de Educação de Base (1961), 40 horas de Angicos (1963) e Geração Cidadã (2001).

Deste modo, a Rede Municipal de Ensino de Natal/RN possui orientações específicas para a organização curricular da EJA, sendo a escola considerada como um espaço sociocultural que deve preservar suas conquistas e o seu patrimônio cultural e,

ISSN 18089097

ao mesmo tempo, produzir transformações necessárias à melhoria de vida do grupo social por ela atendido. Portanto, é papel da escola organizar um trabalho pedagógico que perceba o jovem e o adulto como um ser histórico-social, portador de conhecimentos adquiridos na sua vivência e experiência de vida, que proporcione a construção do conhecimento por meio das trocas, das interações entre o conhecimento que o aluno traz e o conhecimento sistematizado, produzido no âmbito escolar.

Vale salientar, que o estudo feito da proposta de reformulação da Educação de Jovens e Adultos não teve como objetivo principal analisar a concretização na prática da referida proposta, mas o que está sistematizado por escrito. O trabalho inicialmente aborda algumas considerações sobre a evolução dos estudos curriculares no Brasil, fazendo breves reflexões sobre o currículo da EJA. A seguir, discute e analisa pressupostos e concepções mediadoras que orientam a proposta, e por fim tece algumas considerações mostrando claramente a presença da concepção de educação popular presente na referida proposta.

ISSN 18089097

2 Algumas considerações sobre a evolução dos estudos curriculares: um olhar para o currículo da EJA

A preocupação com o currículo existe desde que o homem criou as instituições educacionais, e a escola se constituiu sempre em um campo eletivo para a construção do currículo.

Durante décadas, o currículo era orientado por um enfoque tecnicista, em uma visão técnico-linear, entendido como rol, elenco ou conjunto de disciplinas, de forma estática. Essa concepção foi hegemônica até o fim da década de 50. No início dos anos 60, inicia-se um movimento com o intuito de repensar o currículo, redefinindo-o a partir das mudanças ocorridas no contexto socioeducacional. A partir dos anos 1970, os estudos acerca do currículo tomaram rumos diferentes, passando-se a desenvolver análises sobre as relações entre currículo e mundo.

Nessa perspectiva, a teoria crítica do currículo questiona a idéia de que a função da escola seria, prioritariamente, adaptar os indivíduos à sociedade em que vivem. A partir dessa abordagem, os teóricos defendem a transformação da escola, concebida conforme o modelo industrial, em uma instituição que seja um fator de inclusão social. Nesse novo contexto, o currículo passa a objetivar a formação integral do aluno, oportunizando o aprendizado de conhecimentos diversos, habilidades, técnicas e estratégias, bem como a construção de atitudes sociais críticas e criativas, inclusive no que se refere ao exercício da cidadania democrática.

Os anos 80 assistem a uma ampliação dos estudos no campo do currículo. A prática ilumina e informa as reflexões, e várias dimensões – a cultural, a epistemológica, a histórica, a política e a social, entre outras – são chamadas para caracterizar o currículo.

Nos anos 90, o currículo ganha uma absoluta centralidade nas discussões educacionais. A cultura "constitui um pano de fundo para a reflexão curricular e o conhecimento expresso no currículo não pode ser visto de fora de sua constituição social e histórica" (ABRAMOWICZ, 2006, p.15).

Recentemente, vem se configurando uma perspectiva pós-moderna de currículo, com aspiração de conectar o moderno com o pós-moderno, cujas referências

são Dewey, Bruner, Rorty e a teoria da auto-organização. O currículo é tomado como processo, não para "transmitir o que é conhecido", em contextos situacionais em que um grupo de indivíduos interage na mútua exploração de questões relevantes. Nesse sentido, busca-se uma epistemologia experiencial em que se destacam os significados pessoais, o conhecimento dialógico, interativo, através de um modo de conhecimento narrativo (DOLL JR, 1997).

Um currículo pós-moderno, segundo Doll Jr (1997), será baseado na experiência, na vivência dos alunos, apostando no processo, na relação intersubjetiva, na busca de significados pessoais da experiência, para ir criando conhecimento. O mais importante é o processo, não o produto, de modo que o currículo não é estabelecido previamente mas manifesta-se através da ação e interação dos participantes.

Para Pereira (2004), o currículo nesse novo cenário é a expressão da vida e

> propor-se a concretizá-lo no âmbito da educação atual é ter que estar constantemente defendendo a necessidade de se pensar e fazer um trabalho solidário, ou seja, um trabalho que nos alerte para a necessidade de olhar o outro de forma mais amorosa e respeitosa, condição indispensável para continuarmos a falar da construção do conhecimento num currículo que se auto produz e se compromete com a vida (PEREIRA, 2004, p.55).

Atualmente, é difícil definir-se o que seja currículo, pois essa é uma palavra polissêmica, carregada de sentidos, construídos em tempos e espaços sociais distintos. A evolução dessa palavra não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, que a levam a assumir vários significados em um mesmo momento, não tendo um sentido unívoco. É possível perceber-se, que os estudiosos da área não a utilizam sempre no mesmo sentido.

Para Sacristán (2000), currículo, numa primeira síntese, significa a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento necessário à compreensão da prática pedagógica; está intimamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes; é um ponto em que se intercruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de

inovação pedagógica); é um ponto central na mudança da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar enfim, para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, a partir das diferentes perspectivas e dos inúmeros significados que a palavra pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é “um instrumento de formação” (PACHECO, 2005, p.37), pois envolve conteúdos, valores/atitudes e experiências. Sua construção resulta da interação e da confluência de várias estruturas (políticas, econômicas, culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Dessa forma, tenta-se ultrapassar a concepção de que os currículos escolares são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizados em uma matriz curricular de acordo com alguns parâmetros. De outro modo, organizar um currículo implica um processo que se realiza entre lutas, conflitos de posições e relações de poder.

Para Apple (1999), o currículo é a expressão das relações sociais de poder, pois o conhecimento corporificado nele como oficial é o fruto dos interesses de grupos específicos. Dessa forma, ele não é elemento neutro, mas está vinculado à relação de poder: transmite visões sociais particulares e intencionais, influenciando a construção de identidades individuais e sociais específicas.

Segundo Apple, o poder não é apenas um conceito negativo, pois, “pode, certamente, ser usado para dominar, para impor idéias e práticas às pessoas de maneiras não democráticas. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas”. (APPLE,1999, p. 19).

Apple (1996) ressalta que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Dessa forma, devemos olhar cuidadosamente para toda proposta curricular, observando as intenções, sempre implícitas, na definição de objetivos, de conteúdos e mesmo de orientações didáticas.

ISSN 18089097

Assim, toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionantes e de conflituosos interesses. O currículo não é atemporal; ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1995). Por isso, faz-se necessário estarmos atentos aos “porquês” das formas de organização curricular e, conseqüentemente, conferir maior ênfase ao que possa contribuir para o tipo de cidadão que desejamos formar.

Entretanto, ainda na atualidade, muitos professores associam os conteúdos curriculares com conceitos a serem memorizados e procedimentos a serem reproduzidos. Segundo Pérez-Gómez (1992), o currículo baseado na estrutura técnico-científica permite ao aluno um contato tardio com a prática, com normas e técnicas advindas do conhecimento científico, nem sempre possíveis de ser aplicadas no contexto real da sala de aula. Essa prática dissocia a educação do contexto social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e que integra.

Transgredindo essa visão, tem-se a perspectiva de que educar é criar condições de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro. Embora se possam outorgar de fora elementos do contexto propiciador da dignidade de cidadão, tal experiência deve ser concebida e reconhecida pelos próprios cidadãos. Esse entendimento possibilita repensar e reinventar o fazer pedagógico com vista à mudança de enfoque dos conteúdos curriculares.

Para Oliveira (2001), é preciso superar a visão formalista e cientificista do currículo, e entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais, ou seja, possua “um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam” (OLIVEIRA, 2001, p. 27).

Boa parte dos documentos que tratam das experiências de reformas educativas na América Latina faz considerações iniciais sobre a profunda crise dos sistemas

educativos, o relevante papel da ciência e da tecnologia no desenvolvimento produtivo e a preocupação por universalizar a educação e melhorar sua qualidade.

Todavia, vale ressaltar que as reformas curriculares que têm acontecido em alguns países, como é o caso do Brasil, tem priorizado as macro propostas oficiais em detrimento das propostas curriculares que atendam as reais necessidades e realidades locais e "representam importantes instrumentos de controle e regulação, indispensáveis à estratégia mais ampla pela luta por hegemonia". (MOREIRA, 1995, p.58).

Pretendendo ajustar a sociedade brasileira às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado e à sociedade do conhecimento, as políticas educacionais centram-se na necessidade de organização de currículos que estabeleçam vínculo entre a escolarização e o sistema produtivo.

No que diz respeito ao ensino da EJA é necessário um currículo que atenda às características dos alunos jovens e adultos que o frequentam, pois nele estão os excluídos das condições básicas, os que não tiveram êxito com experiências escolares anteriores, os que por motivos diversos não tiveram acesso à escola na idade própria e os que precisaram abandonar à escola para se envolver com o trabalho precário.

Na EJA, o currículo deve levar em conta as especificidades contextuais da clientela atendida. Dessa forma,

> [...] é importante construir e organizar um currículo voltado para os interesses dos jovens e adultos, considerando suas experiências, seu trabalho e sua formação. [...]. Um currículo que integre os conhecimentos historicamente acumulados, as experiências de vida do aluno e as informações presentes no dia a dia. (NATAL, 2008, p. 36).

Percebemos, em algumas propostas para EJA que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens e adultos a que se destinam.

Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências e saberes, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos aprendentes que constituem a escola. Existe, ainda, uma predominância da abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais, ou seja, a superioridade do saber teórico sobre o prático.

Outro agravante muito comum também na EJA é que a idade e vivências sociais e culturais dos aprendentes são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular.

Ao longo da história, formas alternativas de organização curricular foram desenvolvidas, desde a busca da integração entre as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, passando pelos currículos organizados em projetos ou centros de interesse, até o uso da idéia freiriana de se partir daquilo que o aluno já conhece para chegar aos saberes formais. Mais recentemente, outras alternativas têm-se mostrado importante no questionamento mais radical da idéia disciplinar. Uma dessas alternativas é abordada por Oliveira (2011) e apresenta o princípio da transversalidade no currículo, enfatizando que

> o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui. (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com esse modo de pensar os processos de tessitura dos conhecimentos, um mesmo saber faz parte de diferentes campos significativos, tanto disciplinares quanto não disciplinares, na medida em que os enredamentos entre os diversos saberes se atravessam mutuamente, sem uma forma ou processo organizável de fora ou de acordo com os critérios "científicos". Dessa forma, a navegação por diversos campos de sentido passa a ser central no processo de conhecimento do mundo.

3 Um olhar avaliativo e reflexivo sobre a Proposta de Reformulação da EJA

No Brasil, vivemos envoltos em problemas econômicos e sociais, que tem contribuído para a ampliação das desigualdades sociais e do processo de exclusão social, que atinge cada vez mais os setores menos privilegiados da sociedade, implicando em dificuldades enfrentadas por esses setores em relação ao acesso ao processo de escolarização e à permanência com sucesso no mesmo.

Esses problemas exigem que, ao analisarmos o currículo para a educação, não nos afastemos dessa realidade. Neste sentido, precisamos pensar em propostas que possam ser executadas e coerentes com a realidade brasileira. Assim como aborda Pereira (2006, p. 21):

> Os educadores e as educadoras, em caráter emergente, devem tentar buscar alternativas para o desenvolvimento de práticas curriculares mais abertas, ou seja, possibilitar a criação de espaços para que alunos e alunas se tornem agentes ativos no processo de ensinar-aprender; que as práticas curriculares estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes contextos, e que a construção dos saberes seja resultante de entrelaçamentos das diversas redes de conhecimento presentes no âmbito da escola pública.

Um dos desafios enfrentados pela EJA no Brasil, durante muito tempo, está relacionado às concepções que embasaram as propostas curriculares. Atualmente, as novas demandas postas para a educação resultantes de transformações no mundo do trabalho e dos tensionamentos causados pela mobilização dos setores sociais e dos vários eventos nacionais e internacionais realizados nos últimos anos para discutir políticas e ações para esse segmento se ensino tem contribuído para o avanço da EJA.

A rede municipal de ensino de Natal/RN, ao longo do tempo, procurou desenvolver algumas práticas que instituíram uma nova configuração histórica para a EJA, tais como: implantação do Projeto Acreditar; experiência com Projetos de Trabalho; convênio com a UFRN para a realização de uma especialização em EJA, para

os professores da rede; elaboração de Referenciais Curriculares 1º e 2º segmentos; Criação de um grupo Interinstitucional para estudar, pesquisar e construir o documento referência, contendo a Proposta de Redimensionamento da EJA; entre outros.

Objetivando apresentar e aprovar a nova Proposta, a SME realizou O I Congresso Municipal da EJA nos dias 10 e 11 de dezembro de 2009.

O Evento reuniu um grande número de professores, coordenadores, representantes de alunos que após exposição da Proposta, questionaram pouco ou quase nada a cerca da Proposta. A preocupação de alguns professores limitou-se a questionar os profissionais da SME, quanto às condições de trabalho, isto é, de salário, de condições materiais e condições físicas.

Em dezembro de 2010, após um ano da implantação da proposta de reformulação foi organizado o II Congresso Municipal de Educação de jovens e adultos, com o tema “avaliando e redimensionando as novas rotas”. O referido Congresso tinha por objetivo avaliar a implementação da proposta, por meio do diálogo entre os diferentes sujeitos da EJA, na perspectiva do fortalecimento da política pública de Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à nova Proposta, a ideia foi apresentá-la e discuti-la com a comunidade escolar, para que estes pudessem implementá-la na prática e apresentar sugestões para o seu aperfeiçoamento.

Esse aspecto merece ser destacado, pois indica a importância de que diferentes agentes e atores participem na elaboração das propostas educativas. Sabemos que é comum algumas Propostas Curriculares, serem elaboradas exclusivamente pelo poder central, sem a participação dos seus principais envolvidos, e isso acarreta inúmeros obstáculos no momento de sua implementação.

Faz-se necessária a construção de propostas curriculares consistentes e que não sigam modelos preestabelecidos, mas que sejam tecidas pelos sujeitos envolvidos, para que eles possam ressignificar suas experiências a partir dos saberes e fazeres dos

quais participam, ou seja, propostas curriculares adequadas às necessidades e aos interesses da comunidade escolar a que se destinam.

Entendemos que uma proposta curricular ou pedagógica precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos envolvidos, alunos, professores, profissionais não-docentes, famílias e populações em geral, levando em consideração suas necessidades, especificidades e realidades.

Nesse sentido, ao pensarmos uma proposta pedagógica para a EJA, é necessário entender o processo pedagógico em permanente construção, rico em possibilidades que se definem nas relações sociais através da história, uma relação dialógica, em que os alunos se afirmem como sujeitos criadores de sentido cultural, de subjetividade-identidade, de significação, de cidadania, e não apenas receptores de conteúdos, através de técnicas e procedimentos, vazio de identidade pessoal e memória social, como bem enfatiza Freire (2005).

Em relação às percepções, principalmente dos professores frente às mudanças que estavam sendo propostas, era de se esperar que muitos reagissem de forma contrária. Afinal de contas, as mudanças nem sempre, de imediato são bem aceitas, principalmente porque colocaram para os professores, possibilidades diferentes de trabalho.

Ao longo da trajetória das reformas curriculares, percebe-se que se tem dispensado pouca atenção aos professores, embora o discurso pedagógico possa considerá-los como os principais agentes da mudança educacional. Não há dúvida que: em última instância, é o professor que dá vida ao currículo. Se ele não compreender a proposta ou não estiver convencido dela, a perspectiva de implementação prática fica consideravelmente limitada.

No que tange as considerações teóricas e práticas para a reestruturação do currículo da EJA na rede municipal de ensino de Natal, alguns pontos são enfatizados como: o reconhecimento da dimensão humana, as estratégias didáticas, a concepção do professor sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Na referida proposta percebemos claramente a presença da concepção de educação popular, enquanto um processo de constante reflexão-ação sobre a prática,

pautada na idéia de educação como um diálogo entre educador e aprendiz, em que "ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão. (FREIRE, 2005, p.89), ou seja, uma educação como instrumento para emancipação humana, possibilitando a transformação social.

É papel da escola organizar um trabalho pedagógico que perceba o jovem e o adulto como um ser histórico-social, portador de conhecimentos adquiridos na sua vivência e experiência de vida, que proporcione a construção do conhecimento por meio das trocas, das interações entre o conhecimento que o aluno traz e o conhecimento sistematizado, produzido no âmbito escolar.

Nesse sentido, a concepção de educação vai além das exigências do mercado de trabalho, pois:

> Percebe o sujeito como um ser singular que reflete, cria, recria, constrói e organiza seus próprios conhecimentos por meio das interações sociais, aprendendo a aprender, pois, ao concebermos o processo de aprendizagem como prioridade do sujeito, implica valorizar o papel da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009, p.15).

Assim sendo, busca-se articular as diversas dimensões do conhecimento com a prática social, ou seja, a produção e a construção do conhecimento articulados às experiências de vida, de luta social e do mundo do trabalho dos sujeitos, fundamentadas no desenvolvimento de uma consciência crítica, na criatividade, na convivência social, na cooperação e participação, enfim, em uma educação para a cidadania de um ser humano integral, enquanto agente de transformação.

O processo de formação é fundamentado numa relação dialógica de construção do conhecimento. Os aprendentes são considerados como produtores de conhecimento, que constroem quando tomam consciência de suas historicidades, quando refletem sobre o contexto em que estão inseridos.

Paulo Freire (2005) enfatiza a dialogicidade como sendo a essência da educação libertadora, fundamentada no amor, na humildade, na fé, na esperança e no pensar verdadeiro, e afirma "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no

ISSN 18089097

trabalho, na ação-reflexão". De acordo com o autor, é no diálogo que se inicia a busca de conteúdos que contemplem a visão de mundo do aluno e contribuam para sua libertação, pois "nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa" (FREIRE, 2005, p. 100).

Na organização de um currículo para EJA, a proposta analisada sugere que não pode deixar de ser contemplada a preocupação de como trabalhar os conhecimentos e esta deve oportunizar várias estratégias. E uma das estratégias sugeridas é o trabalho com oficinas pedagógicas. Estas deverão ser trabalhadas em todos os componentes curriculares e níveis e devem contemplar "a expressão oral e a produção de texto, num processo dinâmico que envolva habilidades e competências de interpretar, compreender, refletir criticamente e aplicar a leitura e a escrita nas relações cotidianas". (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009, p.22).

No que diz respeito à concepção do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, a proposta estudada enfatiza bem a clareza do professor a respeito da concepção que embasa a sua prática, bem como acontece o processo de aprendizagem e quais fatores interferem no ato de ensinar, pois estes fatores são determinantes para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico.

Além dos pontos já mencionados outros aspectos são elencados como suporte teórico para esta nova organização curricular, e que já foram explicitados na Introdução dos Referenciais Curriculares para EJA/Natal/RN, tais como: planejamento e avaliação em EJA e formação continuada para os professores de EJA.

Quanto ao planejamento, a proposta enfatiza que o ato de planejar "deve se constituir na prática de pensar a prática, de rever e de viabilizar ações que se operacionalizam no ato docente". (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009, p.25). Os momentos de estudo com a participação dos professores de todas as disciplinas permitem a avaliação e reflexão de suas práticas, visando a uma constante revisão do processo de ensino.

ISSN 18089097

Em relação à avaliação da aprendizagem, a proposta analisada coaduna com a concepção de avaliação presente na Proposta de EJA em nível nacional, pois também dá ênfase a avaliação formativa, assim entendida como " um instrumento de aprendizagem, pois possibilita ao professor utilizar as informações conseguidas para planejar suas intervenções, propondo procedimentos que ajudem o aluno a alcançar novos patamares de conhecimentos" (NATAL, 2008, p. 44).

Nesse sentido, a concepção de avaliação presente na proposta do município de Natal, é que ela funcione como um mecanismo para ajudar aos alunos a aprender, que faça parte integrante do trabalho realizado em sala de aula, possibilitando ao professor rever os procedimentos que vem utilizando e reorientar sua ação. Ao aluno, a avaliação possibilite perceber e acompanhar seus avanços e dificuldades. Neste sentido, a avaliação "deve ter como foco a aprendizagem e não o mecanismo aprovação/reprovação, e que o importante é ajudar o educando a aprender". (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009, p.26).

A nova proposta também enfatiza a importância da formação continuada para os professores de EJA, enfatizando algumas temáticas importantes como:

> - Construção de uma política de EJA pautada pela inclusão, diversidade e qualidade social;
> - curso de formação de leitores e produtores de textos na perspectiva do letramento;
> - Ampliação do uso das novas tecnologias;
> - aprofundamento sobre a pedagogia de projetos, entre outros. (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009, p.29-30).

No que diz respeito à oferta de curso, a proposta assegura o Ensino Fundamental, na modalidade EJA, destinados aos educandos a partir de 15 anos, oferecidos matrícula nos níveis I, II, III e IV. O nível I e II, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 800 horas anuais e o nível III e IV, com carga horárias de 800 horas aulas anuais, divididos em dois semestres de 400 horas.

Nos níveis referentes aos anos finais, ou seja, nível III e IV, as disciplinas foram agrupados em blocos e distribuídos em dois semestres letivos. O bloco X, que inclui as

ISSN 18089097

disciplinas Português, Inglês, História e Geografia, e o bloco Z, o que inclui Matemática, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física.

O aluno concluirá cada nível no prazo mínimo de um ano (dois semestres), cumprindo assim às 800 horas mínimas exigidas pela legislação em vigor (LDB, artigo 24, inciso I), distribuídas em aulas presenciais, atividades vivenciais e atividades presenciais complementares (desenvolvidas também através de oficinas pedagógicas).

A carga horária prevista para as atividades desenvolvidas nas horas vivenciais são relacionados aos conteúdos trabalhados nas aulas presenciais e nas oficinas pedagógicas.

A flexibilidade curricular revela-se positiva, particularmente no atendimento às necessidades específicas de alunos com deficiência e as realidades escolares. Pode-se concluir a importância dessa adequação no trecho a seguir:

> Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sistematizados em objetivos que orientem a ação educativa. (RIBEIRO, 1999, p.15).

Portanto, a educação de jovens e adultos deve ser pensada e concebida de forma ampla e plural nos diversos âmbitos de aprendizagem. Trata-se de incorporar um dos principais fundamentos da formação humana, como aborda Arroyo (2005), que é reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e singularidades, onde nos constituímos humanos, culturais, sociais e cognitivos.

4 Considerações finais

Uma questão importante a respeito da reformulação da proposta que merece ser enfatizada, foi a participação de todos os segmentos que atuam na EJA, das escolas jurisdicionadas à secretaria de educação do município de Natal, bem como de pais e representantes de alunos.

Esse aspecto merece ser destacado, pois indica a importância de que diferentes agentes e atores participem na elaboração das propostas educativas. Sabemos que é comum algumas Propostas Curriculares, serem elaboradas exclusivamente pelo poder central, sem a participação dos seus principais envolvidos, e isso acarreta inúmeros obstáculos no momento de sua implementação.

Entendemos que uma proposta curricular ou pedagógica precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos envolvidos, alunos, professores, profissionais não-docentes, famílias e populações em geral, levando em consideração suas necessidades, especificidades, realidades.

Outro ponto importante, que merece ser enfatizado diz respeito à concepção de educação popular presente na referida proposta. Isto mostra o compromisso para com os jovens e adultos que buscam os bancos escolares com o objetivo de transformação social.

Entretanto, sob um outro ponto de vista, podemos enfatizar que o Projeto de Mudança Curricular desenvolvido pela Secretaria Municipal de Natal, representou um avanço se comparado com os outros processos de mudança curricular tradicionalmente desenvolvidos no município de Natal.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas do currículo no novo milênio. In: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza et al. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária. Recife, PE: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006. (Coleção Caminhos da Utopia; v.2).

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

________. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva:** contribuição à educação de jovens e adultos. Brasília/MEC, UNESCO/RAAB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília,COEJA/SEF, 2000.

ISSN 18089097

DOLL JR., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOREIRA, A. F. & SILVA. T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. (Orgs.). **Reestruturação Curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: vozes, 1995.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos**. Natal, RN: SME, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Disponível em : www.portaleducação.com.br/pedagogia/artigos/8833. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

________. OLIVEIRA. Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa do/no cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.39-68.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
________. **Currículo:** teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e Políticas Educacionais: (Re) significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas Educacionais**: (Re) significação do currículo. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PEREIRA, Maria Zuleide. Currículo e autopoiése: a produção do conhecimento. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (orgs.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas, SP: alínea,2004.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ISSN 18089097

PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL/RN. Natal: SME, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA FIC EM BENEFICIAMENTO DE PESCADO DO

ISSN 18089097

IFPB CAMPUS CABEDELO EM PARCERIA COM A PREFEITURA MUNICIPAL

MARIA DE FÁTIMA ALVES FIGUEIREDO DE LACERDA

RESUMO

O trabalho trata do processo de construção do currículo integrado do PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado, onde o desafio é a integração do currículo da educação profissional com a educação básica. A metodologia desenvolvida para a construção do currículo integrado ocorreu em cinco etapas: formação continuada dos professores; constituição da equipe multidisciplinar responsável pela construção do currículo integrado; construção da planilha integradora; sensibilização dos professores e construção do Currículo Integrado. Nessas etapas foram discutidas metodologias de ensino, conteúdos, avaliação da aprendizagem e políticas públicas de educação, com enfoque no público alvo do PROEJA FIC a partir de visões diferenciadas. Realizou-se, ainda, a construção da planilha integradora das disciplinas que fazem parte do referido curso, com a qual foi construído o currículo integrado. Antes, realizou-se uma sensibilização, para discutir o Projeto Pedagógico do curso, as ementas das disciplinas da área profissional e o perfil dos alunos. Dessa forma, o IFPB–Campus Cabedelo, propõe um processo de construção do currículo integrado para o PROEJA FIC através da sensibilização, criando um ambiente propício ao relato de experiências dos professores na EJA, facilitando o processo de construção.

Palavras chave: construção, currículo, integrado

INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade, tendo em vista que durante um longo tempo as políticas voltadas a educação não contemplava este público, deixando-os à margem da valorização do SER (social, emocional e racional) como cidadão.

Para Freire, o educando não é só a criança, mas o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, graças ao fato de emergir como "sujeito histórico" (Dussel, 2000).

Observa-se que o currículo da EJA ainda é centrado nos moldes da educação tradicional, onde o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem. É aquele que "possui" o conhecimento e sua tarefa é transmiti-lo aos alunos. Faria (1998) observou que professor é um elemento importante e indispensável para organizar as situações de aprendizagem, pois, compete-lhe dar condições para que o aluno "aprenda a aprender", desenvolvendo desta forma as competências necessárias para construção do saber fazer. De modo que o professor deve ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem, levando o aluno a construir o saber de forma integradora, onde ele perceba a importância e a contextualização dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas durante a sua formação.

Segundo Paulo Freire, a educação deve procurar desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem aprende a escolher e a decidir, libertando-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como ainda faz com muita freqüência a educação em vigor em um grande número de países do

mundo. O homem ao mudar a sua realidade, também vai se transformando, na medida em que ele se integra ao seu contexto e se compromete, vai construindo a si mesmo. O homem, porque é homem, é capaz de reconhecer que não vive em um eterno presente, e sim em um tempo, feito de hoje, ontem e de amanhã; esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade.

A construção do currículo integrado é uma tarefa, realmente inovadora no âmbito da educação formal, supondo uma ruptura com as concepções tradicionais do ensino e, fundamentalmente, com as formas escolares academicistas desvinculadas da prática real e cotidiana de uma determinada profissão. Finalmente, numa ruptura com a antiga divisão entre teoria e prática uma vez que ambas encontram-se integradas no exercício profissional concreto. (Davini, 1984)

Podemos definir como currículo integrado a possibilidade da interação entre as disciplinas, de modo que o educando possa construir o seu saber, interagindo com os conhecimentos de forma a vivenciar e visualizar a importância do todo.

O PROEJA FIC é um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental que tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular, além de uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. (Brasil, 2007)

Este programa faz parte das diversas ações destinadas a promover formação profissional ao maior número possível de pessoas em todo o país e são realizadas entre o Ministério da Educação - MEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs e os municípios.

ISSN 18089097

O programa prevê que os cursos tenham carga horária mínima de 1400 horas, sendo 1200 para formação geral, equivalente ao ensino fundamental, e 200 para a qualificação profissional.

Com a finalidade de ofertar o curso de qualificação profissional associado à educação básica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo em parceria com a Secretaria de Educação do município, está implantando o curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado, como forma de atender a uma demanda local, tendo em vista ser uma cidade portuária, onde o setor pesqueiro tem grande representatividade, sendo os pescadores e seus familiares o público alvo a ser atendido por este programa, já que boa parte interrompeu os seus estudos buscando a sobrevivência na pesca.

O maior desafio deste programa é a integração do currículo da educação profissional com a educação básica, uma vez que a educação profissional é realizada pelos professores do IFPB, enquanto a educação básica é ofertada pela Escola Municipal Rosa Figueiredo, do município de Cabedelo, composta por professores que trabalham, muitas vezes, três turnos e tem pouco ou nenhum incentivo para realizar um trabalho diferenciado do que o que já fazem.

Nesta perspectiva, vem se trabalhando na construção do currículo integrado, através de discussões entre a equipe multidisciplinar composta por membros das duas instituições de ensino, de forma a compreender o processo da integração, onde os conteúdos da qualificação profissional devem estar associados aos conteúdos das disciplinas do ensino fundamental. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo mostrar todas as etapas do processo de construção do currículo efetivamente integrado do PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba em parceria com a prefeitura municipal deste município.

METODOLOGIA

A construção do currículo integrado ocorre de acordo com as seguintes etapas:

1. Formação continuada dos professores das instituições envolvidas.

Participaram desta formação 10 professores da rede federal (IFPB Campus Cabedelo) e 20 da rede municipal (Escolas Municipais de Cabedelo: Rosa Figueiredo e Paulinho Siqueira).

Este curso, com carga horária total de 160 horas, teve como objetivo a formação e discussão quanto a metodologia de ensino, conteúdos, avaliação da aprendizagem e políticas públicas de educação, com enfoque ao público alvo do PROEJA FIC.

As disciplinas contempladas durante a formação estão descritas no QUADRO 1 em anexo.

2. Constituição da equipe multidisciplinar responsável pela construção do currículo integrado

A equipe multidisciplinar foi composta por um coordenador geral, um pedagogo, um psicólogo, um assistente social e dois professores da área técnica de Beneficiamento de Pescado.

3. Construção da planilha integradora das disciplinas que fazem parte do curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado

A construção da planilha foi realizada observando, em cada disciplina, os temas a serem abordados e os conhecimentos específicos e gerais a serem integrados a esses temas.

4. Sensibilização dos professores que lecionam no PROEJA FIC em Beneficiamento do Pescado.

ISSN 18089097

O momento de sensibilização, assim como os demais encontros entre os professores e a equipe multidisciplinar, foi realizado na escola municipal Rosa Figueiredo, no período da noite.

Durante a sensibilização foram apresentados e discutidos o Projeto Pedagógico do curso, as ementas das disciplinas da área profissional e o perfil dos alunos matriculados no PROEJA FIC.

5. Construção do Currículo Integrado

Apresentação da planilha integradora das disciplinas que fazem parte do curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado, onde o tema principal do ensino profissional era explicado para que os professores do ensino básico pudessem relacionar com os conteúdos do ensino fundamental e temas transversais, de acordo com os PCNs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada dos professores envolvidos no programa PROEJA FIC propiciou a elaboração e produção de material didático, bem como levantamento de dificuldades durante o desenvolvimento das atividades, tendo em vista que o público alvo apresenta problemas de reintegração a escola. Diante disso, a proposta é de que sejam ministradas aulas de forma integradora, dinamizadas e motivadoras, incentivando a permanência dos estudantes no programa.

A formação da equipe multidisciplinar, por sua vez, contribuiu para o processo de construção com visões diferenciadas, de modo a complementar a formação integral do SER educando.

Com a formação da equipe multidisciplinar, começou-se as discussões para a construção da planilha integradora das disciplinas que fazem parte do curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado, levando-se em consideração um documento base

ISSN 18089097

enviado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como modelo a planilha do IFPI Campus Floriano. Dessa forma, foi elaborada a PLANILHA 1 em anexo.

A sensibilização realizada com os professores foi essencial para a integração entre os professores do ensino profissional e básico, criando-se um ambiente acolhedor ao relato de experiências vivenciadas por cada um em sua trajetória na educação de jovens e adultos, assim como suas dificuldades em administrar o seu tempo diante de sua extensa jornada de trabalho, onde vários explanaram suas angústias em virtude de trabalharem os três expedientes em escolas diferentes.

Com a apresentação do Projeto pedagógico, das ementas das disciplinas do curso profissional, e do perfil dos alunos matriculados no PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado, os professores do ensino básico puderam ter acesso e conhecimento ao funcionamento do programa e suas perspectivas, bem como, ao conteúdo do ensino profissional, como é possível visualizar na FIGURAS 1 e 2 em anexo.

Após a sensibilização, deu-se início ao processo de construção do Currículo Integrado, onde foi explicado cada item da ementa das disciplinas do ensino profissional, sendo definido o conteúdo e exemplificadas aulas ministradas sobre aqueles conteúdos. Além disso, foram compartilhados textos relacionados ao ensino profissional, para facilitar a integração entre as disciplinas do curso. Dessa forma, os professores das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês, tiveram condições de compreender os conteúdos das disciplinas do ensino profissional e associar com os conteúdos das suas disciplinas, conforme PLANILHA 2 em anexo, sendo ilustrado com a FIGURAS 3 e 4 também em anexo.

Este processo encontra-se em fase de conclusão, devendo-se ressaltar que o único horário em que todos os professores da rede municipal podem se reunir é o horário de aula com a turma do PROEJA FIC . Desta maneira, nos momentos de reunião, não há aula com a turma, tendo-se que se reduzir a um mínimo o número de encontros para que não haja prejuízos para os educandos, e por este motivo o processo de construção ainda não foi finalizado.

ISSN 18089097

CONCLUSÕES

Em nosso pensar, o currículo integrado do PROEJA FIC no município de Cabedelo está iniciando de forma diferenciada dos demais, tendo em vista que é possível a construção do saber de forma integrada, mesmo com realidades e posições diferentes entre os professores, onde a aproximação e discussão em conjunto dos professores envolvidos no processo traz grandes benefícios para a educação como um todo e o educando tem acesso a sua própria construção do saber, associando os conteúdos das disciplinas da educação profissional com a educação básica.

Com base em nosso estudo, pudemos concluir que toda a teoria sobre construção de currículo integrado perpassa pela prática do envolvimento e a disponibilidade em construir, integrando-se primeiro a equipe de professores, deixando de lado as diferença e agindo de forma construtiva, sem plano utópico, apesar dos educadores dessa modalidade terem este conhecimento e discurso embasados só teoricamente, onde muito se fala em currículo integrado, mas que, na realidade, os conteúdos ministrados continuam desassociados. O que impede esses educadores de colocar a teoria em prática? Podemos apontar como impedimento para uma prática educativa coerente do currículo integrado a disponibilidade de tempo para integração da equipe e o conhecimento de fato dos conteúdos do conjunto das disciplinas a que se refere à formação e qualificação dos educandos; a falta de formação dos professores para atender as necessidades do público alvo que são jovens e adultos com dificuldades de também se reintegrar a escola, tendo em vista o seu tempo de afastamento da mesma, sendo amenizadas essas dificuldades com a etapa da formação continuada e o envolvimento da equipe multidisciplinar em integrar todos os professores, levando os mesmos a se conhecerem melhor e discutirem meios para que fosse facilitada a construção do currículo integrado do PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado.

A partir dessas conclusões, temos em vista também algumas considerações no sentido de recomendar que sejam realizados mais cursos de formação continuada,

onde os professores possam, cada vez mais, refletir sobre sua prática e criar estratégias de ensino, podendo, ainda, modificar sua prática descontextualizada, encontrando caminhos para a construção de uma educação que tenha um currículo integrado.

Diante do exposto foi possível rever alguns aspectos da educação de jovens e adultos, tais como perfil dos alunos do PROEJA FIC e suas dificuldades, refletindo sobre as possibilidades de tornar a cada dia a EJA uma educação possível.

É oportuno lembrar que o desenvolvimento para implantar políticas integradas para o PROEJA FIC, nas instituições de ensino deve sempre partir da elaboração do projeto pedagógico adequado para o perfil de seus próprios alunos e não seguir modelos prontos, onde os professores devem estar sempre se atualizando em seus conhecimentos e métodos de ensino, e que os alunos possam sentir orgulho de retornar a escola, valorizando a oportunidade que estão tendo de estudar e de ampliar seus horizontes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento base. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ, Editora Vozes. 2000.

DAVINI, M. C. Do processo de aprender ao ensinar. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor - área de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 1984.

FARIA, Maria A. de O. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1998.

ISSN 18089097

ANEXOS

QUADRO 1: Disciplinas e cargas horárias do curso de formação continuada dos professores.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Perspectivas de Didáticas Integradoras na modalidade EJA/PROEJA	40h
Recursos tecnológicos, metodológicos e instrucionais para modalidade EJA/PROEJA	40h
Concepções de Curriculo integrado na modalidade EJA/PROEJA	40h
Saberes Docentes e Avaliação Formativa na Educação Integrada na modalidade EJA/PROEJA	40h
TOTAL	160h

PLANILHA 1: Planilha integradora das disciplinas que fazem parte do curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado

TEMA	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	CONHECIMENTOS GERAIS	OBSERVAÇÕES
Noções de Microbiologia do Pescado	Importância do estudo da microbiologia do pescado		
	Divisão dos Microrganismos		
	Doenças transmitidas por alimentos		
	Microrganismos de importância para o pescado: Bactérias, Fungos, Parasitos, Vírus		
	Fatores Intrínsecos (acidez, teor de água, composição, estruturas biológicas, potencial redox)		
	Fatores Extrínsecos (temperatura, umidade relativa, presença de gases)		
Noções de Qualidade Aplicada ao Processamento	Conceito de qualidade		
	Importância de se trabalhar com qualidade		
	Competitividade x qualidade		

ISSN 18089097

TEMA	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	CONHECIMENTOS GERAIS	OBSERVAÇÕES
de Pescado I	Pirâmide da qualidade		
	Programa 5S		
	Boas Práticas de Fabricação		
Noções de Qualidade Aplicada ao Processamento de Pescado II	Alterações *post mortem* do pescado		
	Características de qualidade do pescado		
	Principais análises para avaliação da qualidade do pescado		
	Sistema APPCC		
Processamento de Pescado I	Composição e valor nutricional do pescado		
	Métodos de conservação aplicados ao pescado e seus derivados		
	Técnicas de beneficiamento do pescado.		
Processamento de Pescado II	Técnicas do processamento de pescado		

ISSN 18089097

FIGURA 1: Apresentação do perfil dos educandos do PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado.

ISSN 18089097

FIGURA 2: Apresentação do Projeto Pedagógico do PROEJA FIC em Beneficiamento de

Pescado

FIGURA 3: Construção do currículo integrado do curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado

ISSN 18089097

FIGURA 4: Compartilhamento de textos relacionados ao ensino profissional.

ISSN 18089097

PLANILHA 2: Construção do currículo integrado do curso PROEJA FIC em Beneficiamento de Pescado

TEMA	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
Noções de Qualidade Aplicada ao Processamento de Pescado II	Alterações *post mortem* do pescado: pré-rigor, rigor mortis, pós-rigor, putrefação.	Relatos de experiências	Porcentagem; Unidades de medida; Número decimal	Decomposição do pescado	Cidadania	Preservação ambiental
	Características de qualidade do pescado: diferenciação das características sensoriais entre o pescado fresco e deteriorado.	Texto descritivo	Grandezas proporcionais; Razão e Proporção	Deterioração do pescado	Cidadania: direito do consumidor	Tipos de poluição litorânea
	Principais análises para avaliação da qualidade do pescado: conhecimento básico sobre as principais análises químicas.	Características de texto informativo	Números decimal; Volume e Sólidos geométricos	Origem do pescado	Antiguidade oriental: civilização fenícia (o povo do mar)	Indústria e atividade econômica
	Noções básicas sobre o Sistema APPCC	Significação das siglas		Manejo e rastreamento da matéria prima	Qualidade total	Barreiras fitossanitárias
Processamento de Pescado I	Composição e valor nutricional do pescado: proteínas, lipídios, água, vitaminas e minerais.	Texto informativo; Texto argumentativo	Porcentagem	Nutrientes		Expectativa de vida
	Métodos de conservação aplicados ao pescado e seus derivados: frio, calor, salga, aditivos químicos, defumação.		Números inteiros e temperatura	Conservação de pescado	Revolução industrial: indústria química	Sal marinho; Recursos minerais e energéticos
	Técnicas de beneficiamento do pescado: estudo do fluxograma de produção com a identificação dos perigos(químico, físico e biológico).	Texto expositivo		Contaminação cruzada	Revolução industrial e processo dos alimentos	
Processamento de Pescado II	Técnicas do processamento de pescado: filetagem, posteamento, embutidos, pasta de surimi.	Produção oral e escrita; Relato de experiências;	Pesos e Medidas;	Higiene e profilaxia; Contaminação e Doenças;	A origem dos alimentos ao longo da história;	A economia pesqueira(pesca artesanal x industrial)
	Aproveitamento dos subprodutos do pescado	Relatórios sobre as atividades práticas	Razão e Proporção;	Poluição ambiental	Desenvolvimento sustentável	Sustentabilidade marinha

ISSN 18089097

TEMA	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
Noções de Qualidade Aplicada ao Processamento de Pescado II	Alterações *post mortem* do pescado: pré-rigor, rigor mortis, pós-rigor, putrefação.	Relatos de experiências	Porcentagem; Unidades de medida; Número decimal	Decomposição do pescado	Cidadania	Preservação ambiental
	Características de qualidade do pescado: diferenciação das características sensoriais entre o pescado fresco e deteriorado.	Texto descritivo	Grandezas proporcionais; Razão e Proporção	Deterioração do pescado	Cidadania: direito do consumidor	Tipos de poluição litorânea
	Principais análises para avaliação da qualidade do pescado: conhecimento básico sobre as principais análises químicas.	Características de texto informativo	Números decimal; Volume e Sólidos geométricos	Origem do pescado	Antiguidade oriental: civilização fenícia (o povo do mar)	Indústria e atividade econômica
	Noções básicas sobre o Sistema APPCC	Significação das siglas		Manejo e rastreamento da matéria prima	Qualidade total	Barreiras fitossanitárias
Processamento de Pescado I	Composição e valor nutricional do pescado: proteínas, lipídios, água, vitaminas e minerais.	Texto informativo; Texto argumentativo	Porcentagem	Nutrientes		Expectativa de vida
	Métodos de conservação aplicados ao pescado e seus derivados: frio, calor, salga, aditivos químicos, defumação.		Números inteiros e temperatura	Conservação de pescado	Revolução industrial: indústria química	Sal marinho; Recursos minerais e energéticos

A Educação para a Cidadania como instrumento para uma democracia participativa

ISSN 18089097

GT 08: POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A EDUCÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria José Soares Béchade[77]

RESUMO

A institucionalização do regime democrático vem proporcionando historicamente condições ético-politicas e culturais para o ser humano exercer sua cidadania plena e ativa. A formação da pessoa enquanto sujeito de direitos implica no acesso à educação como base para o acesso aos demais direitos. O processo formativo ao longo da vida envolve não só o acesso ao conhecimento formal como a educação para a cidadania. Nesse processo, os sujeitos terão a oportunidade de conviver com as diferenças, de aprender a criarem e respeitarem regras de convivência e direitos e assumir responsabilidades valorizando princípios da dignidade, do respeito, da fraternidade, da liberdade e da igualdade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Cidadania - Direitos Humanos - Democracia

ABSTRACT

The institutionalization of the democratic system historically has been providing ethical-political and cultural conditions for humans beig to exercise their full and active citizenship. The formation of the person as a subject of rights implies the access to education as the basis for access to other rights. The formative process throughout life involves not only access to formal knowledge such as education for citizenship. In this process, the subjects have the opportunity to live with differences, to leam how to create and respect rules of coexistence and respect the rights and responsibilities valuing principles of dignity, respect, brotherhood, freedom and equality.

KEYWORDS: Citizenship Education – Human Rights – Democracy

O exercício da cidadania ativa se dá através do processo de crescimento cognitivo e intelectual da pessoa, bem como, do processo de socialização, ético e político, mediante mecanismos oferecidos para o seu pleno desenvolvimento,

---

[77] Jornalista, Assessora de Comunicação e Mestranda em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas.

como explica a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

A cidadania só tem espaço de exercício em regimes democráticos, que pensem a democracia e a educação como instrumentos de liberdade e de autonomia. No Brasil, experiências herdadas de longos períodos de colonização gestaram uma cultura subserviente e excludente, fundamentada na escravidão de pessoas, em modelos paternalistas e assistencialistas de gestão do Estado e das políticas sociais.

Do ponto de vista de uma nação que vivencia o regime democrático, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina, que vivenciaram longos períodos de colonização, escravidão e ditaduras, com curtos períodos de regime democrático, o tema da cidadania ativa é posto como demanda dos programas educacionais e como instrumento de promoção e manutenção da democracia, assim como para inibir a violência, a exclusão social, os preconceitos e incentivar o protagonismo social.

Mas, como construir cidadãos e cidadãs convivendo com autoritários, se o exercício da cidadania ativa, exige pensar por conta própria, exercer autonomia e capacidade crítica e de criação? Como oferecer processos formativos em educação para a cidadania nas modalidades formais e não formais que promovam uma cultura de respeito aos direitos humanos? Como educar as escolas e universidades para a inserção dos direitos humanos como princípio e conteúdo na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão? Como formar para a cidadania como prescreve a Constituição Federativa do Brasil através de todos os níveis da educação? Quais os avanços já traçados ao longo da democracia recém instalada?

A tese central que queremos defender neste artigo é que o Brasil precisa oportunizar o acesso a uma educação que desperte no cidadão, na cidadã, o sentimento de se fazer parte e de se sentir responsável por esta mesma educação e pela sociedade em que vive e convive com outras pessoas. Uma educação baseada em

ISSN 18089097

valores e na oportunidade de acesso ao conhecimento de seus direitos e obrigações, da oportunidade de se capacitar para realizar uma análise de conjuntura e uma leitura crítica da mídia, de participar de decisões no campo social e político, entre outros fatores que contribuam para o seu empoderamento e para o compromisso de uma convivência democrática, ativa e autônoma.

Apesar dos avanços, com a implementação de programas como o *Mais Educação* nas escolas públicas de ensino básico e algumas disciplinas transversais nas instituições de nível superior, o Brasil necessita avançar mais no sentido de oportunizar o alunado para o conhecimento diversificado e diferenciado nos currículos escolares e universitários. Não se pode formar cidadãos/cidadãs ativos/as e conscientes em um contexto democrático de forma fragmentada, "pinçando" problemáticas localizadas para trabalhar de forma isolada.

Para o exercício de uma cidadania ativa é mais do que necessário uma visão ampliada e uma educação voltada à construção de pilastras que dignifiquem o homem, a mulher, os jovens e as crianças e que os ensinem a valorizar e viver a cidadania democrática, sem autoritarismo e sem violência.

Será através dessa educação para a cidadania que o cidadão e a cidadã brasileira terão o direito de se informar sobre o seu direito a ter direitos, o direito à educação, à saúde, à moradia, à paz, à diversidade e a ser uma pessoa autônoma e livre.

Uma educação para a cidadania que gere nesses sujeitos de direito a responsabilidade e o compromisso com a coletividade, com o meio ambiente e com valores que contribuam na formação de uma nova consciência, organização e concepção de vida, reforçando a importância da manutenção do estado democrático de direito para o exercício pleno da cidadania.

ISSN 18089097

Educação para a Cidadania e Democracia

Segundo Bobbio (2000), em seu livro *Futuro da Democracia*, uma das falhas do sistema democrático é não propiciar ao cidadão o acesso à educação para cidadania como instrumento de participação ativa e democrática. Diz o autor no famoso capítulo "o cidadão não-educado", dedicado às promessas não cumpridas pela democracia:

> A sexta promessa não-cumprida [pela democracia] diz respeito à educação para a cidadania. Nos dois últimos séculos, nos discursos apologéticos sobre a democracia, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito se transforme em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*[78] (BOBBIO, 2000, p. 43)

No pensamento de Bobbio, a educação para a cidadania pode ser defendida como ferramenta teórica e prática para uma cidadania ativa e representativa nos governos democráticos. No entanto, muitas vezes essa cidadania não passa de meros discursos apologéticos por parte dos governantes que, em geral, preferem os cidadãos exercendo a sua passividade obsequiosa.

Em sua obra, Bobbio (2000) faz referência ao filósofo inglês Stuart Mill[379] para afirmar que os cidadãos estão divididos entre ativos e passivos:

> [...] em geral, os governantes preferem os segundos (pois é mais fácil dominar súditos dóceis ou indiferentes), mas a democracia necessita dos primeiros. Se devessem prevalecer os cidadãos passivos, ele conclui, os governantes acabariam prazerosamente por transformar seus súditos num bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar o capim uma ao lado da outra (e a não reclamar, acrescento eu, nem mesmo quando o capim é escasso (MILL apud BOBBIO, 2000, p.44).

[78] Em latim no original: cidadania ativa, direito do cidadão. (N. do T.), Tradução: Marco Aurélio Nogueira.
[79] J.S. Mill, Considerations on Representative Government, in Collected Papers of John Stuart Mill, University of Toronto Press, Routledge and Kegan Paul, vol. XIX, London, 1977, p. 406. (Trad. bras. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

ISSN 18089097

Para Bobbio (2000), "a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática", o que valeria para o exercício pleno da cidadania, pois a prática cidadã se dá através do protagonismo adquirido na formação e na oportunidade de exercitar esta cidadania, constituindo em si mesmo uma forma ativa de cidadania.

No Brasil, exemplos de cidadania ativa vêm sendo efetivados de forma ainda incipiente através da participação em discussões de orçamentos de Governos, do voto livre e direito, mas com devidas ressalvas no tocante à efetividade e nivelamento da democracia.

Na Educação, as práticas que incidem sobre a sua democratização, como conselhos escolares, grêmios estudantis, comissões de mediação de conflitos, eleições para gestores, dentre outros, podem ser mecanismos de participação social a serem promovidos. Entretanto, a participação requer investigação qualitativa para examinar o nível de efetivação.

Ainda guiando-se pelo pensamento de Bobbio (2000), os ideais da tolerância, da não violência, da renovação gradual da sociedade através do livre debate das idéias e da fraternidade são abordagens que devem ser levadas em consideração para a promoção de uma cidadania ativa em um contexto democrático.

Por outro lado, o exercício da cidadania depende certamente do acesso à democracia que estes civis terão na sociedade, que consequentemente dependerá das políticas públicas implementadas e do nível de participação dado a estes cidadãos e cidadãs por seus governos.

A linha divisória entre a prática democrática e a antidemocrática é o reconhecimento ou a negação da competência política dos cidadãos. De acordo com Tosi (2011), "todas as doutrinas para serem democráticas precisam reconhecer algum

ISSN 18089097

tipo de competência política dos cidadãos, mas nem todos o fazem da mesma maneira".

Para se ter uma educação democrática tem que se levar em conta a relação entre o currículo apresentado e a forma de democracia concebida pelos governos, sendo esta uma via de mão dupla. O currículo poderá servir de instrumento de conscientização para afirmar ou repudiar formas de governos ou a estruturação de uma sociedade e suas regras de convivência.

A Educação em dos Direitos Humanos e da Cidadania

O direito à educação é parte de vários tratados internacionais como um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, conclama em seu artigo XXVI, que:

> Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (apud PIOVESAN, 2002, P. 346).

Baseado no esforço da comunidade internacional pela promoção e defesa dos direitos humanos, o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU, em 1993, instituiu o "Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos", referendado na Conferência Mundial de Viena, em 1993. Entre os objetivos do Plano estão: a promoção de uma educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana (ZENAIDE, 2007).

ISSN 18089097

A partir da década de 1980, no Brasil e em outros países da América Latina, a Educação em Direitos Humanos vem trabalhando valores, ideais e procedimentos como forma de inclusão social, de fortalecimento da democracia e da afirmação dos direitos fundamentais, entre outros processos. As escolas passaram a abordar em seus currículos as disciplinas que tratam entre outros aspectos, da discriminação racial, de gênero e social, da democracia, do respeito às liberdades, à identidade cultural e à tolerância.

Em análise sobre as perspectivas dos Direitos Humanos na América Latina, Vera Candau (2007) destaca três dimensões: a primeira delas diz respeito à formação de sujeitos de direito, a segunda ao favorecimento do processo de "empoderamento" dos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade e a terceira dimensão fala do respeito aos processos de mudança, de transformação, que a autora afirma serem necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas e que os chama de "educar para o nunca mais". Para Candau, "estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais", constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos" (CANDAU, 2007, p. 404 e 405).

Afirma Candau (2007) que as experiências de educação em Direitos Humanos têm-se multiplicado ao longo de todo continente latino-americano. No entanto, a abordagem dada na maioria dessas experiências vem sendo da educação não formal, seguindo uma tradição da educação popular, que foi forjada nos anos 70 e 80, durante o período de redemocratização desses países. Em relação ao Brasil, a autora diz:

> A Educação em Direitos Humanos é introduzida nos anos de 1980, num período de (re) democratização do país, onde é forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político, mas também socioeconômico e cultural (CANDAU, 2007, p.406).

A pesquisadora observa que a preocupação pelos processos escolares tem aos poucos contribuído para incorporação da disciplinada aos currículos escolares por vários países da América Latina, a exemplo de países como Peru, Chile, México, Uruguai e Brasil (CANDAU, 2007, p. 401 e 402)

Todos os países latino-americanos, atualmente, têm legislações orientadas a promover e instituir a educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. Já em alguns países da Europa, essa educação tem sido identificada através de outras vertentes e propostas, dependendo do contexto e problemas vivenciados em determinadas sociedades. Na Espanha, por exemplo, foi instituída a disciplina "Educação para a Cidadania e em Valores", que tem como foco principal os valores morais e éticos, a tolerância, a convivência e a quebra de preconceitos por raça, nacionalidade, gênero e religião.

Seja como Educação em Direitos Humanos, Educação para Cidadania, Educação para a Paz ou Educação contra a Discriminação Racial, essas nomenclaturas refletem uma abordagem que se dá a partir do plano local para o universal e faz referência a um conceito de educação que pretende trazer dignidade para as pessoas e que em sua magnitude ensina o ser humano a ser cidadão livre, autônomo, comprometido, sabedor de seus direitos e cumpridor de suas obrigações em sociedade. Como afirmam os pesquisadores Lodi e Araújo:

> Aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país (LODI e ARAÚJO, 2007, P. 69).

No contexto escolar europeu fazer referência à educação para a cidadania é, segundo a rede Eurydice de informação sobre a Educação na Comunidade Européia:

> [...] separar o máximo possível o termo *cidadania* de sua conotação jurídica e adotar um enfoque mais amplo. A educação para a cidadania deve englobar a todos os membros de uma determinada sociedade, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, origem social ou nível educativo. A *cidadania responsável* deve considerar-se como um conceito universal incluído, de um modo ou de outro, nas políticas educativas de todos os países europeus que abarca o estudo de Eurydice[3]. Na verdade, pode-se dizer que um dos principais objetivos da escolarização de crianças e jovens é fornecer-lhes conhecimentos, valores e habilidades necessárias para participar na sociedade e contribuir ao bem-estar próprio e desta sociedade (EURYDICE, 2005, P. 59).

Para Marshall, a educação é um pré-requisito necessário da liberdade. "O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado" (MARSHALL, 1967, p.73).

A educação e a cultura dos direitos humanos para uma nova cidadania

Com a redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, o crescimento de lutas pelo repúdio à ditadura militar e em favor da consolidação da construção de uma sociedade mais justa e democrática, das políticas públicas apresentadas na esfera governamental, referendadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais nasce um novo debate em torno dos direitos humanos e a formação para a cidadania no País. Amparado pela Constituição Federal de 1988, por novos valores e uma nova concepção de cidadania democrática, ativa e planetária, nasce o entendimento de construção de uma educação vista como direito humano e como meio necessário para a aquisição de outros direitos, ganhando assim, a importância e o redirecionamento ao pleno desenvolvimento humano.

ISSN 18089097

Nesse sentido, O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2003) do Brasil aparece como instrumento de política pública direcionador de ações educativas, tanto no campo formal como não formal da educação brasileira, tendo como base uma educação que contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, através do fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, do pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade, da prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre[80].

Pensar *Educação para a Cidadania* é unir todas as vertentes da educação em uma só concepção: formar cidadã e cidadãos dignos, comprometidos, ativos, autônomos, solidários, empoderados, sabedores de seus direitos e deveres e preparados para viver em uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada.

Educar para a cidadania é propiciar caminhos para que o indivíduo possa desenvolver um pensamento crítico e dialogar com valores que lhe servirão como ponto de referência para nortear sua vida em sociedade, sabendo distinguir o ético do aético, o moral do amoral. É ter a liberdade de exercer esses valores com autonomia e independência.

A autonomia como tomada de consciência para uma cidadania ativa

O conceito mais elementar de autonomia diz respeito à independência, liberdade moral ou intelectual. A partir desses termos podemos refletir

[80] BRASIL.Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003, p. 11.

ISSN 18089097

como a formação de uma personalidade autônoma pode influenciar na identidade e formação para o exercício da cidadania.

Assim como a cidadania, a autonomia é construída com a prática, com as experiências e decisões que se vão tomando ao longo da vida com o amadurecimento intelectual da pessoa. De acordo com Paulo Freire, "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo de vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade" (FREIRE, 1996, p. 66 e121).

No pensamento de Freire, o educador deve ter em conta na hora de ensinar o aluno o alcance de um olhar correto do mundo e o acumulo de elementos para o seu crescimento permanente, já que somos seres inacabados e devemos adquirir consciência de nosso contínuo estado de desenvolvimento.

O bom senso, ainda no pensamento freireano, também é outro fator que deve conduzir a prática docente, tendo respeito pela autonomia, a dignidade e a identidade do educando. Freire defende que o educador, pleno de conhecimento que exerce o bom senso, exerça em sala de aula a autoridade que lhe é concedida sem autoritarismo.

Do ponto de vista moral, podemos afirmar que a autonomia da pessoa é proveniente de um autoconhecimento, uma autodeterminação e um autocontrole da conduta com algumas influências do meio social no qual ela vive, mas com total liberdade sobre seus pensamentos e ações que julgue corretas.

Para Adela Cortina (2005), a liberdade como elemento de autonomia é um dos melhores valores e que melhor pode ser universalizado, "Conquistar a liberdade como autonomia não é fácil, exige cultivo e aprendizagem, mas vale à pena empenhar-se em ambos, porque esse é um de nossos melhores valores, um dos que proporcionam

ISSN 18089097

maior prazer quando se aprende a apreciá-lo e que melhor pode ser universalizado, desde que se pratique a solidariedade". (CORTINA, 2005, p. 186-187).

Educar para a cidadania é tirar do estágio de passividade, de apatia, em que se encontra um cidadão ou cidadã perante um Estado que lhe usurpa o direito de exercer direitos e de participar democraticamente dos rumos de sua comunidade, cidade, estado ou nação. É transformar cidadãos e cidadãs em protagonistas de suas histórias através do "ideal da renovação gradual da sociedade através do livre debate das idéias e da mudança das mentalidades e do modo de viver: apenas a democracia permite a formação e a expansão das revoluções silenciosas" (BOBBIO, 2000, p. 52).

Podemos concluir que a Educação para a Cidadania e a Educação em Direitos Humanos podem ser um dos canais que a democracia necessita para que os indivíduos exerçam sua cidadania plena e ativa, levando-se em consideração que um de seus objetivos é fortalecer o Estado Democrático de Direito; assim como formar cidadãs e cidadãos livres e autônomos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Paz e Terra: São Paulo, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação. UNESCO, Brasília, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: desafios atuais.** IN: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** Editora Universitária: João Pessoa, 2007.

ISSN 18089097

CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo – para uma teoria da cidadania.** Edições Loyola: São Paulo, 2005.

EURYDICE, La Red europea de información en educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación. Fareso, S.A.: Madrid, 2005. Disponível em: http://www.eurydice.org.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educ**ativa. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

LODI, Lúcia Helena & ARAÚJO, Ulisses F. **Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. (Tradução de Meton Porto Gadelha);

TOSI. Giuseppe. **Refletindo sobre a democracia e os direitos humanos, a partir de Norberto Bobbio.** UFPB: João Pessoa, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Introdução, in*: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** Silveira et al, Editora Universitária/UFPB: João Pessoa, 2007.

AVALIAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR DO PROEJA DO IFCE SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Maria Lindalva Gomes Leal

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, vinculada à Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional, no Eixo Temático de Avaliação Curricular, cujo objetivo consiste em desenvolver uma investigação avaliativa no currículo do Curso de Telecomunicações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ministrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Caracterizou-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa desenvolvida por meio de um grupo focal formado pelos alunos do 6º semestre do citado curso. Utilizou-se a revisão bibliográfica sobre a temática e a análise documental com base no aporte legal que normatiza PROEJA. O resultado desse estudo mostrou a necessidade de se rever a política curricular do referido curso, desde a sua estrutura, da sua matriz curricular, postura dos docentes e o próprio currículo em ação.

Palavras-chave: Currículo. PROEJA. Formação Profissional.

ABSTRACT:

The present paper is a snapshot of an ongoing research project from the Doctorate Degree in Education of the Federal University of Ceara, linked to the Research Pathway of Educational Evaluation, from the Curricular Evaluation Axis. Its objective is to develop an evaluative investigation of the curriculum of the Telecommunications Course from the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the subset of Youth and Adult Education (PROEJA), ministered at the Federal Institute of Education, Science and Tecnology of Ceara (IFCE). This was characterized as an exploratory research of qualitative focus developed through a focal group comprised by students of the 6th semester of the course named above. A bibliographic review was used, mainly focused on the theme and documental analysis based on the legal foundation of PROEJA. The result of this study demonstrated the need to re-evaluate the curricular policies of the cited course.

Keywords: Curriculum, PROEJA. Professional Development.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil foi alvo nos últimos anos de mudanças significativas no que concerne à reestruturação produtiva que afeta todos os níveis da vida social. Tais mudanças provocam, também, modificações nas características do mercado de trabalho e põem em xeque a função social da educação. Com efeito, a formação do trabalhador constitui um tema central num mundo marcado pela abertura dos mercados e o papel do conhecimento na sociedade.

Essas mudanças estão ancoradas numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho que têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho em face das demandas do sistema produtivo. Depois da década de 1970, o capital vivenciou uma grande crise que acarretou fortes conseqüências na vida do trabalhador ocasionadas pelas mudanças na organização do trabalho, nas relações sociais e, conseqüentemente, nos níveis de emprego, nas qualificações profissionais e na esfera educacional que deve contemplar a formação do trabalhador para o domínio de aptidões requeridas pelo mercado.

A reforma da Educação Profissional de 1997 se inseriu no conjunto das reformas neoliberais que tinham por objetivo situar o Brasil nos marcos da globalização ditada pelos grandes conglomerados internacionais e por seus associados no País.

A opção política do Governo brasileiro, na época, acontece num contexto de reestruturação do processo produtivo, com base nos novos pressupostos científicos e tecnológicos e em novas formas da gestão do trabalho, cuja lógica é objeto de profundas modificações, tendo por substrato a emergência de um paradigma de automação industrial – a automação flexível e o fenômeno da globalização.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegurasse a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrassem a educação geral e formação profissional, a promulgação do Decreto nº. 2208/97, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da citada LDB nº. 9.394/96, na prática, inviabilizou essa possibilidade. Da mesma forma, a equivalência entre cursos de nível médio, gerais e profissionais, conquistada desde a Lei de Diretrizes e Bases nº. 4024/61 desaparece quando o mesmo dispositivo determina que a continuidade de estudos depende do certificado de conclusão de Ensino Médio.

A política curricular preconizada pelo Decreto nº. 2208/97 que separava a formação profissional do Ensino Médio traz em suas Diretrizes Curriculares Nacionais contém uma tendência de submissão da educação a princípios do mercado de trabalho. Nos projetos de curso técnico e tecnológico surge a idéia de se trabalhar o currículo por competências. Neste currículo, "os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho, a um saber-fazer. O currículo por competências fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de subsídio às atividades individuais" (MEC-SETEC, 2003, p. 37).

Por conseguinte, havia necessidade de se refletir sobre a adoção do modelo pedagógico que tivesse como eixo orientador nas propostas curriculares das instituições de formação profissional as competências, para se avaliar se o conceito de competência utilizado se limita a uma visão funcionalista, ou se tem, também, a conotação essencialmente política, que possa orientar a capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social. Para isso, é preciso que se definam nestas propostas objetivas que não venham a ser somente instrumentais, mas também emancipatórios.

Antes da citada Reforma do Ensino Profissional, a formação do trabalhador que estava sendo desenvolvida nas instituições federais adotava um currículo que integrava as disciplinas de formação geral e formação especial, estruturando

disciplinas técnicas, científicas, artísticas, filosóficas e histórico-sociais, bem como a linguagem matemática, a língua materna e outras diferentes línguas, a Educação Física e Desportiva, e considerava a possibilidade de uma formação que tivesse como meta a inter-relação de áreas diferentes do conhecimento.

O currículo desse ensino contribuía para o aluno romper com a idéia de conhecimento como produto segmentado em áreas estanques, podendo substituí-la pela idéia de conhecimento processual, exigindo constante diálogo entre diversos campos do conhecimento.

A formação obtida na implementação desse currículo desenvolvia uma sólida educação científica, tecnológica e humanística, com uma estreita articulação entre cultura geral e profissional, permitindo ao trabalhador obter formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, no contexto das quais o ato de pensar precede o de fazer. Ao inter-relacionar teoria e prática, as instituições federais de ensino buscavam em seus currículos não formar apenas para o laboratório ou chão de fábrica, mas para o mundo do trabalho em seu sentido mais amplo.

Considerando a importância da formação profissional o atual governo vem procurando estabelecer diretrizes que visem à consolidação de ações efetivas que tenham como princípios: comprometer-se com a redução das desigualdades sociais, estratégia para o desenvolvimento econômico, incorporação à educação básica como garantia de direito e comprometer-se com uma Escola Pública de qualidade. Espera-se que a implementação dessas ações contribua tanto para a melhor qualificação do cidadão como para a redução das desigualdades sociais do nosso país.

Quando o Decreto nº 2208/97 foi revogado, pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, foi propiciada a volta da integração curricular do ensino médio com o ensino técnico profissional, atendendo à expectativa do trabalhador brasileiro e ao mesmo tempo, efetivando, entre outras medidas, a criação do PROEJA que no dia 13 de julho de 2006 foi instituído pelo Decreto nº. 5.840 no âmbito federal, como Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, e dando outras providências.

O PROEJA tem o objetivo de promover a indução ao atendimento das demandas educacionais de cidadãos brasileiros jovens e adultos, até então desassistidos em matéria de acesso ao ensino médio e à educação profissional técnica e tem por base a visão de que a educação é um direito de todos. Nessa perspectiva, postula a formação integral de sujeitos jovens e adultos para o efetivo exercício da cidadania. É uma ação pioneira no quadro educacional brasileiro.

A inserção do PROEJA no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) por meio de dois cursos desta modalidade de ensino, Refrigeração e Telecomunicações, já a partir do primeiro semestre de 2007, pressupõe a necessidade de se fazer um estudo e análise da implementação da proposta curricular dos citados cursos. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivos: Avaliar os reais impactos que o currículo dos cursos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do IFCE no acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos aos seus alunos contribuindo para que os mesmos tenham uma participação mais ativa no mundo produtivo, na política e na cultura e acompanhar o desenvolvimento da proposta curricular do PROEJA implantada pelo IFCE para verificar a qualidade da aprendizagem dos alunos dos cursos oferecidos por essa via.

Vale ressaltar, que esse Programa torna-se um grande desafio para qualquer Instituição de Ensino**,** sobretudo para os Institutos Federais pela tradição de não receber o aluno proveniente da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, é necessário que tenha como premissa, a concepção de um currículo para o Ensino Médio integrado à Formação Técnica para a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que admita a inclusão de outros saberes, além, dos convencionalmente reconhecidos para compor sua estrutura e seu desenvolvimento.

ISSN 18089097

Saberes construídos ao longo da vida dos jovens e adultos trabalhadores resultados de suas experiências históricas, culturais e profissionais.

Neste sentido, é preciso que os professores assumam o compromisso de se empenhar para que o aluno do PROEJA técnico consiga aprender, se apropriando do saber vigente, acreditando que esses alunos têm condições de continuar aprendendo com a possibilidade conseguir uma mudança no patamar da sua vida profissional.

E ainda, que os mesmos professores tenham a compreensão de que os seres humanos são eternos aprendizes, que aprendem uns com os outros, permanentemente. Neste sentido, se eles se posicionarem junto ao grupo de alunos com uma relação pedagógica aberta e disponível, demonstrando aos seus alunos que existe apenas um diferencial, esclarecendo-os que são detentores do domínio do conhecimento sistematizado, que competentemente estarão socializando de maneira crítica e reflexiva, partilhando com eles os citados conhecimentos tendo em vista contribuir para a construção de competências e habilidades.

No currículo do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do IFCE, o perfil do técnico que se pretende formar leva, em consideração a conjuntura atual observando-se o que está sendo exigido dos futuros profissionais, no caso, uma formação sólida que contemple conhecimentos e aplicação de diferentes formas de desenvolver a aprendizagem dos alunos numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência, crítica e ética.

Nesse Currículo em ação deve-se adotar a flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo do saber já conhecido, iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho a ousadia para questionar e propor ações transformadoras capacidade de monitorar desempenho e buscar resultados, capacidade e trabalhar em equipes interdisciplinares, também deveria fazer parte da construção deste currículo.

ISSN 18089097

No mesmo Currículo além do domínio dos conteúdos essenciais e da formação da consciência crítica, a educação escolar deve atentar para o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas, ou seja, as várias categorias do pensamento: interpretação, compreensão, análise, síntese e avaliação. É necessário instrumentalizar este futuro técnico para que avance na construção do pensamento reflexivo e conseqüente, que resulte em uma ação que pode e deve ser estimulada a partir da própria escola.

Torna-se um desafio procurar desenvolver práticas renovadas no desenvolvimento do currículo para os cursos do PROEJA Técnico, a fim de poder dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo, respeitando as condições em que cada jovem e adulto se encontra na busca do seu saber.

Este trabalho visa apresentar num estudo exploratório algumas reflexões e análises segundo a avaliação feita pelos alunos do 6º semestre do PROEJA ofertado pelo IFCE cuja habilitação é Telecomunicações, em funcionamento desde 2007.1, no contexto da avaliação do seu projeto curricular adotado. A pesquisa realizada no curso do PROEJA – Técnico em TELECOMUNICAÇÕES em desenvolvimento no IFCE, atualmente.

Na opção pelo paradigma emancipatório para a avaliação do projeto Curricular do PROEJA do IFCE, que tem seus cursos em andamento, o pesquisador deve utilizar a avaliação de estilo qualitativo e participante devendo ter o cuidado de demonstrar habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que este modelo enfatiza em todas as etapas o trabalho coletivo.

Nesse sentido, Gadotti, 2008, p.123 destaca que :

> As experiências inovadoras que almejam uma nova qualidade em educação básica de jovens e adultos, orienta-se na perspectiva epistemológica que tomam o jovem e o adulto

ISSN 18089097

> como construtores de conhecimentos, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos.

Torna-se mais um desafio procurar desenvolver práticas renovadas no desenvolvimento do currículo para os cursos do PROEJA Técnico, a fim de poder dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo, respeitando as condições em que cada jovem e adulto se encontra na busca do seu saber.

A avaliação do currículo dos cursos do PROEJA do IFCE na perspectiva de uma abordagem históricocrítica, parte do pressuposto de que as diversas modalidades de construção do currículo estão relacionadas à historia da educação em suas formulações teóricas evidenciadas nas formas conservadoras ou progressistas e críticas.

A vertente teórica empregada nesta pesquisa visualiza uma concepção de currículo não como algo estanque, estático, pronto e acabado, mas, uma concepção de currículo que, segundo Silva, 2002, p. 55 "não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos e objetivos. O currículo é um local onde, ativamente se produzem e se criam significados sociais".

Para Silva (1995 p.7) a perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente um currículo-formação voltado para a consciência crítica e para a emancipação do homem. Levando em conta a especificidade do curso do PROEJA ressalta-se o que acentua Whiehead (1929/1967a) *apud* Doll Jr., (1997, p. 196) "ao construir uma matriz de currículo não se deve ensinar conteúdos demais, mas ensinar cuidadosamente aquilo que realmente se ensina".

Consta do projeto curricular do PROEJA do IFCE, que além do domínio dos conteúdos essenciais e da formação da consciência crítica, a educação escolar deve atentar para o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas, ou seja, as

ISSN 18089097

várias categorias do pensamento: interpretação, compreensão, análise, síntese e avaliação. Para isso, é necessário instrumentalizar o aluno para que avance na construção do pensamento reflexivo e consequente, que resulte em uma ação que pode e deve ser estimulada a partir das práticas realizadas durante as aulas.

Atualmente, preconiza-se para a educação a importante missão de ajudar o indivíduo a desenvolver seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que devem ser acompanhadas pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da realidade social.

Nessa direção, Alves (2004, p. 76) assevera que:

> Desenvolver competências implica desenvolver um pensamento crítico, o que implica uma cultura dialógica na sala, ou seja, uma cultura em que o diálogo entre os alunos e com o professor esteja a serviço do desenvolvimento do pensamento dos alunos. É preciso colocar os alunos em interação e utilizar o diálogo para permitir a confrontação de idéias, que conduzirá a uma modificação das representações destes e pode assegurar o desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Na perspectiva de se analisar como se dá a articulação dos conteúdos desenvolvidos pelos docentes desse Programa, para que não seja de forma fragmentada, deve ser feito um efetivo acompanhamento baseado não apenas em observações esporádicas, atividades avaliativas do desempenho discente, conversas informais com os docentes e os alunos, realizando-se pesquisas frequentes, nessa modalidade pesquisa de investigação avaliativa junto a representação de alunos do mesmo Programa, para se obter as primeiras aproximações do desempenho do curso na percepção dos mesmos alunos, promovendo um acompanhamento mediante o paradigma da avaliação emancipatoria que segundo Saul, 1995, p. 61:

> A avaliação emancipatoria caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está

> situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

È importante que se tenha esta visão quando se for fazer a avaliação de qualquer projeto em andamento, sobretudo, de cursos, partindo-se do concreto, do real, do que se vivencia no cotidiano da escola. Dessa forma, os resultados desta avaliação poderão permitir aos sujeitos participantes do processo vislumbrar por meio da análise crítica do seu próprio desempenho uma nova direção para as ações a serem realizadas no contexto em que se situem.

O objeto da investigação desta pesquisa teve como eixo central a avaliação do Projeto Curricular do Curso de Telecomunicações do PROEJA desse modo designou-se como objetivo: Avaliar o desenvolvimento do currículo do curso citado, considerando a percepção de uma representação de seus alunos.

Para discutir esta questão, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de um grupo focal constituído pelos alunos do 6º semestre do curso PROEJA – Técnico em Telecomunicações em desenvolvimento no IFCE. Recorreu-se, também, a revisão bibliográfica e documental que auxiliaram na compreensão das relações e contradições entre a teoria contida nas diretrizes que constam do Documento Base do PROEJA de 2006, além de vários teóricos para aprofundar a questão da pesquisa. Dentre estes, destacam-se Gadotti (2008), Alves (2004), Saul (1995), Silva (1990) e Silva (1999) além de outros(as) que se constituíram em importantes bases para o aprofundamento dos campos específicos de nosso trabalho, por serem dedicados ao estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, currículo e educação profissional e avaliação.

Os procedimentos metodológicos indicados serviram para mostrar como vem se desenvolvendo a Proposta Curricular da modalidade de ensino PROEJA Técnico na percepção dos sujeitos que participaram da pesquisa, ao responderem sobre: a estrutura curricular da proposta do Curso em desenvolvimento no IFCE, a viabilidade

do desenvolvimento dos conteúdos, a aprendizagem e as dificuldades encontradas na operacionalização da citada proposta.

No âmbito das abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal é um bom instrumento desde que esteja integrado ao corpo geral da pesquisa e a seu objetivo. Segundo Powell e Single (1196,p. 449) *apud* Gatti, (2005, p.7) um grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal".

Para a sua realização é necessário que se observe o principio da não diretividade e que o moderador conduza a discussão fazendo os encaminhamentos quanto ao tema, fazendo intervenções que facilitem as discussões, mantendo um clima favorável no decorrer de toda a discussão.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos indicados serviram para mostrar como vem se desenvolvendo a Proposta Curricular da modalidade de ensino PROEJA Técnico na percepção dos sujeitos que participaram da pesquisa, ao responderem sobre as seguintes categorias: a estrutura curricular da proposta do Curso em desenvolvimento no IFCE, a viabilidade do desenvolvimento dos conteúdos, a aprendizagem e as dificuldades encontradas na operacionalização da citada proposta.

No âmbito das abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal é um bom instrumento desde que esteja integrado ao corpo geral da pesquisa e a seu objetivo. Segundo Powell e Single (1196,p. 449) *apud* Gatti, (2005, p.7) um grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal".

Para a sua realização é necessário que se observe o principio da não diretividade e que o moderador conduza a discussão fazendo os encaminhamentos

ISSN 18089097

quanto ao tema, fazendo intervenções que facilitem as discussões, mantendo um clima favorável no decorrer de toda a discussão.

Conhecendo o Curso do PROEJA objeto dessa pesquisa

O curso técnico em Telecomunicações foi criado e teve o inicio do seu funcionamento em 2007.1, tem o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos a educação profissional integrada à educação básica. A idade mínima para acessar os cursos do PROEJA é de 18 anos na data da matrícula e não há limite máximo, tem a carga horária mínima de 2400h., duração do curso 3 anos, regime: semestral, carga horária: 2.400 h distribuídas da seguinte maneira: 1200 horas para bases científicas: 1.200 h; 1200h para as bases Tecnológicas. Número de alunos por turma: 30, funcionando no turno da noite.

Análise e Interpretação dos Dados

Esta pesquisa foi realizada no 6º semestre do curso de Telecomunicações do PROEJA do IFCE. Contou com a participação de 8 (oito) alunos, sendo 2 (duas) do sexo feminino e 6 (seis)do sexo masculino; tinham a faixa-etária compreendida entre 18 a 55 anos de idade. Desse total, apenas um deles se encontrava desempregado.

Dando inicio à pesquisa, foi formulada a primeira pergunta que tratou sobre a avaliação que eles faziam do projeto curricular do citado curso, abrangendo: a estrutura curricular da proposta do Curso em desenvolvimento no IFCE, a viabilidade do desenvolvimento dos conteúdos, a aprendizagem e as dificuldades encontradas na operacionalização da citada proposta.

Os alunos procuraram responder a essa questão afirmando que o curso era muito bom, mas muito baseado em aulas teóricas, faltaram aulas práticas e visitas técnicas para que proporcionassem a eles, o conhecimento de campo e de práticas de laboratórios. Sentiram a necessidade de ver como as pessoas trabalham e com que

ISSN 18089097

trabalham, para terem noção do que eles queriam, realmente, fazer na profissão escolhida.

Nessa mesma direção, um dos estudantes do grupo se pronunciou:

> "O curso em si é excelente. Os professores são os mesmos do curso de Telemática; se empenham muito, mas em relação aos alunos saírem como um técnico mesmo, para o mercado absorver, como uma força de trabalho, está muito longe da realidade...".

A preocupação desse aluno foi com a qualidade da formação profissional que o curso deveria ter, para que os seus egressos obtivessem sucesso ao assumir a sua profissão no mundo do trabalho.

Para os alunos o curso de Telecomunicações – PROEJA do IFCE, este curso representa uma alternativa importante para eles retomarem a escolaridade, abrindo a possibilidade de conseguir uma melhor colocação no mundo do trabalho. Segue uma síntese do que foi respondido pelos alunos durante a discussão sobre o curso.

Segundo as falas dos alunos participantes do grupo focal destacamos alguns pontos positivos na avaliação do desempenho dos professores do curso:

- Os professores são competentes e se empenham muito em suas aulas;
- Os professores são ótimos, têm qualificação;
- Os professores acreditam no potencial dos alunos,
- Os professores procuram saber o que o aluno sabe e há a troca de conhecimentos;
- Têm professores que têm a maneira certa de trabalhar com a gente;
- Têm aqueles que dão o conteúdo de forma mais tranquila;
- Os professores que possuem Especialização no PROEJA têm mais traquejo;

E ainda, alguns pontos negativos da estrutura do curso; da formação que o curso desenvolve; do projeto de curso; da postura dos seus professores do PROEJA do Curso de Telecomunicações:

- Falta de laboratório específico;
- Falta de aula prática em laboratório;
- Falta de visita técnica em empresas;
- Formação distante do que o mercado exige;
- Alguns professores não sabem transmitir o conteúdo para o nível que nós estamos;
- Tem professores que atropelam o conteúdo;
- Da parte técnica que são as matérias específicas que precisam de aulas práticas do curso, a gente não sabia de nada;
- A grade curricular;
- A falta de estagio que ajudaria muito para o nosso desenvolvimento, nosso aprendizado;
- Carga horária reduzida do curso.

Analisando-se as respostas acima, constata-se que, pelos pontos negativos levantados pelos pesquisados, percebemos que o projeto curricular do curso PROEJA do IFCE, deveria ser imediatamente revisto, desde a sua matriz curricular, que deverá incluir estágio supervisionado, o aumento da carga horária do curso, a instituição de aulas práticas em laboratórios específicos e ainda, a atenção que alguns professores devem destinar à transposição didática dos conteúdos e à postura em sala de aula, respeitando os diversos níveis que os alunos apresentam no aprendizado dos conteúdos.

Com relação aos pontos positivos, os mesmos alunos enfatizaram que o curso que está sendo avaliado, conta com professores qualificados que não tem interesse em saber se os seus alunos estão aprendendo e alguns são preocupados com o aprendizado dos seus alunos, buscando saber o que os alunos já conhecem sobre os conteúdos. Reforçaram que dois dos seus professores que fizeram a Especialização em PROEJA, ofertada pelo IFCE, demonstraram uma melhor prática pedagógica, baseada no diálogo e no respeito pelos conhecimentos prévios que os alunos já traziam.

Sabendo da importância de se iniciar uma modalidade de ensino com um público que demanda uma metodologia e ação didática mais específicas, o IFCE

ISSN 18089097

promoveu uma capacitação inicial com a duração de 40 horas para seus docentes em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) contemplando vinte e sete professores da sede de Fortaleza, vinte e nove professores da cidade de Cedro e vinte e oito professores da cidade de Juazeiro do Norte.

Para que o docente possa atuar no PROEJA é necessário que obtenha uma formação adequada que lhe proporcione estudos a fim de melhor prepará-lo para compreender a especificidade dessa modalidade de ensino. Para esta formação de professores que devam atuar na citada modalidade, já existe uma ação concreta que consta da pauta do Ministério da Educação, que, juntamente com a Secretaria de Ensino Tecnológico (SETEC) convocou os Institutos Federais desde maio de 2006, para iniciar a primeira turma. A Especialização tem carga horária de 360 horas e as aulas são ministradas nas sextas-feiras, à noite e no sábado durante todo o dia. O curso tem o apoio financeiro do MEC, e destina-se a professores graduados da rede federal pública e dos sistemas de ensino estaduais e municipais que trabalham com EJA.

Ressalta-se que embora o IFCE esteja ofertando já a terceira turma desta formação, existe um percentual pequeno de docentes que optou para fazer esta Especialização, alguns já com Mestrado em suas áreas, mas, quiseram participar do citado curso. Tem-se observado que estes docentes que estão atuando no PROEJA Técnico estão demonstrando certa mudança na sua postura como educador, procurando ver o aluno desta modalidade de ensino com outro olhar. Pode-se comprovar esta mudança de postura docente, nas pesquisas que estão sendo realizadas no mesmo PROEJA do IFCE. Porém, sabemos que a diversidade de níveis de conhecimentos dos alunos traz muitas dificuldades para os docentes trabalharem os conteúdos previstos na proposta curricular do curso.

Para que essa construção de conhecimento ocorra não se deve esquecer que o aluno adulto necessita ser estimulado, criar autoestima, pois, a sua “ignorância” lhe traz tensão, medo de falar, angústia e complexo de inferioridade. Incorporar estas questões como elemento de reflexão na prática do docente que atua ou vai atuar no

ISSN 18089097

PROEJA é também, um dos grandes desafios. Esta questão é lembrada por Moll, 2005, p. 17, "fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar".

Ressalta-se que, além das limitações como falta de tempo dos docentes destinados a um horário convergente para encontros mais freqüentes, semanal, por exemplo, para reflexão e análise do desenvolvimento da proposta curricular, da falta de material didático e livros para os alunos e professores dos citados cursos que atendam à especificidade requerida pelo PROEJA que atende a alunos com diversos níveis de aprendizados, exigindo que os seus professores estejam suficientemente instrumentalizados e comprometidos com o projeto do citado curso e com a formação profissional de qualidade dos jovens e adultos, para que se vislumbre um bom resultado, sem evasão nem repetência que hoje estão tão presentes na educação básica e principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, percebeu-se que segundo o depoimento dos alunos participantes da pesquisa, que não é fácil desenvolver um currículo para a formação profissional instituída pelo PROEJA, por todas as limitações enfrentadas, desde o problema de concepção pedagógica para esta modalidade de ensino que é desafiadora, primeiro, por tratar-se de uma modalidade de ensino que exige que os processos de construção do conhecimento, o processamento de informações, as experiências e os contextos socioculturais, nos quais os sujeitos se encontram, sejam vistos, discutidos e constituam parte integrante do desenvolvimento do currículo. Isso, porque todo o conhecimento é uma construção que o sujeito faz a partir das interações entre o mundo físico e social de seu contexto.

ISSN 18089097

Desse modo, recomenda-se a cada instituição educacional que implemente a modalidade de ensino PROEJA fique atenta, e faça um acompanhamento sistemático do desenvolvimento da sua proposta curricular encarando-a como um desafio no qual se procure superar as dificuldades presentes no cotidiano dos seus cursos, tendo em vista viabilizar a articulação de todos os saberes que perpassam o desenvolvimento de competências e habilidades, que no seu conjunto, formarão a base do currículo da educação básica e profissional da educação de jovens e adultos.

No caso específico do PROEJA do IFCE, de acordo com a percepção de uma representação de seus alunos que participou dessa pesquisa cujo objetivo era avaliar o projeto curricular do PROEJA – Telecomunicações que está em andamento, há necessidade de se rever a estrutura do citado projeto, observando as sugestões e recomendações dos seus alunos, desde a matriz curricular, carga horaria, inclusão de aulas práticas com frequência, laboratórios específicos para as aulas práticas e a mudança de postura por parte de alguns docentes, que deverão se preocupar com os níveis diversificados de seus alunos e com a aprendizagem dos mesmos.

Para tanto, deve ainda, incluir, no percurso formativo, situações pedagógicas que propiciem a aprendizagem com trabalhos coletivos, e vivencia em sala de aula que contribuam para a construção da participação cidadã dos jovens e adultos e que fomentem o exercício da democracia, da solidariedade, da cooperação.

REFERÊNCIAS

BRASIL**, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.**

________. Presidência da República. **DECRETO Nº 2208, de 17 de abril de 1997.**

________. Congresso Nacional. **DECRETO Nº 5.154. 23 DE JULHO 2004**.

________. Congresso Nacional. **DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.**

IFCE - **Proposta Pedagógica dos Cursos do PROEJA** – 2005.

ISSN 18089097

DOLL. Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina, **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Série Pesquisa em Educação, Brasilia-DF, 2005.

MEC. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).** Documento base. www.mec.gov.br. Acesso dia 20 de março de 2008.

MOLL, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A Construção do Currículo na sala de aula: O professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tómaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

AS CONTRIBIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NOS ANOS DE 1980 E 1990

Marilia Gabriela Menezes[81]
UFPE
mgabym@bol.com.br

Eliete Santiago[82]
UFPE
mesantiago@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata de uma análise das contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção das políticas educacionais na Secretaria de Educação de Pernambuco, nos anos de 1980 e 1990. A pesquisa privilegiou a abordagem de natureza qualitativa e elegeu, como procedimentos de coleta e produção de informação, o estudo documental dos *Planos estaduais de educação* (PEE) dos períodos 1988-1991 e 1996-1999 e a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais desse sistema educacional. Respaldada no pensamento pedagógico e político de Paulo Freire, a referida Secretaria, durante os períodos investigados, adotou, como princípios norteadores para desenvolver sua gestão, a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder. A partir do estudo, é possível perceber que a socialização dessas experiências de reinvenção do pensamento freireano pode favorecer melhor compreensão dos sistemas educacionais que reconhecem os princípios nele contidos como fundantes na formulação de políticas. Assim, contribuir na orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas comprometidas com ações educativas coerentes com a educação libertadora, que visa à formação humana do sujeito.

---

[81] Professora do departamento de métodos e técnicas de ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pesquisadora da Cátedra Paulo Freire/UFPE e doutoranda do programa de pós-graduação em educação da UFPE.
[82] Professora Titular do departamento de administração escolar e planejamento educacional da UFPE; professora do programa de pós-graduação em educação da UFPE e coordenadora da Cátedra Paulo Freire/UFPE.

ISSN 18089097

Palavras-chave: A pedagogia de Paulo Freire; gestão democrática; fóruns itinerantes.

ABSTRACT

This paper is an analysis of the contributions of Paulo Freire's thinking for the construction of educational policies in the Department of Education of Pernambuco, in 1980 and 1990. The research has concentrated on a qualitative approach and elected as procedures for collecting and producing information, the desk study of state education plans (ESP) 1988-1991 and 1996-1999 periods and semi-structured interviews with four professionals of this system education. Backed pedagogical and political thought of Paulo Freire, the Secretariat shall, during the periods investigated, adopted as guiding principles to develop their management, democratic participation, the exercise of autonomy and decentralization of power. From the study, you can see that the socialization experiences of these reinvention of Freire's thought can promote better understanding of educational systems that recognize the principles contained in the founding and in formulating policies. Thus contribute to the orientation of new avenues for the development of policies committed to educational activities consistent with the liberating education, which aims to train the human subject.

Keywords: Paulo Freire's pedagogy, democratic management; itinerant forums.

AS CONTRIBIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NOS ANOS DE 1980 E 1990

MENEZES, Marilia Gabriela[83] - UFPE - mgabym@bol.com.br
SANTIAGO, Eliete[84] - UFPE - mesantiago@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Ao realizar análise histórica sobre o impacto do sistema socioeconômico capitalista na sociedade brasileira, Lima (2007) alerta para a existência de movimentos e reajustes alinhados com o processo de privatização, de dependência e de individualismo, processo que determina, por sua vez, a permanência de estilos de administração educacional autoritários. De acordo com a autora, "[...] o trabalho desenvolvido sob essa característica perde seu referencial na medida em que é desempenhado por ações isoladas, desarticuladas, ou mesmo puramente burocrático" (p. 50). Entretanto, ela ressalta a importância de se superarem tais modelos e se construírem outros caminhos, engajando-se todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar em processo contínuo de discussão sobre o sentido da educação.

Reflexões em torno do sentido de educação as quais podem possibilitar a construção de nova concepção de gestão educacional oposta aos modelos autoritários encontram fundamento nas discussões do educador Paulo Freire. Os referenciais freireanos sobre a educação libertadora permitem compreender que, para democratizar a educação, e construir uma escola pública com qualidade social que efetivamente contribua para emancipação do sujeito humano, faz-se necessário

[83] Professora do departamento de métodos e técnicas de ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pesquisadora da Cátedra Paulo Freire/UFPE e doutoranda do programa de pós-graduação em educação da UFPE.
[84] Professora Titular do departamento de administração escolar e planejamento educacional da UFPE; professora do programa de pós-graduação em educação da UFPE e coordenadora da Cátedra Paulo Freire/UFPE.

ISSN 18089097

vivenciar a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder como princípios básicos que estão imbricados e norteiam o trabalho pedagógico. Corroborando com esse pensamento, Aguiar (2009, p. 85) afirma que o processo de gestão educacional democrático "[...] só existirá na medida em que forem desenvolvidas a **autonomia** e a **participação** de todos, num **clima** e numa **estrutura organizacionais** compatíveis com essa prática, visando a emancipação" (grifo do autor).

Pautada nesses princípios freireanos, entendemos que, para pensar e construir uma educação e uma escola que caminhem contrariamente às políticas conservadoras e neoliberais, importa construir o processo da democracia participativa com o envolvimento político dos diferentes membros da sociedade inseridos no processo educativo. Sendo assim, a fim de vivenciar a participação democrática, torna-se imperativo estabelecer relações dialógicas entre os sujeitos para que possam no coletivo pensar, falar sobre o pensado, escutar, refletir sobre as diferentes ideias expostas pelos seus pares e decidir. Segundo Freire,

> Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 1993, p. 88).

Nessa perspectiva, Paulo Freire critica a forma limitada da participação das classes populares quando compreendida de maneira superficial, o que constitui apenas um mecanismo formal. Ela "[...] não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública"; a desejável e autêntica participação implica "[...] 'estar presente na História e não simplesmente nela estar representada'. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado" (2005, p. 75).

Assim, a fim de vivenciar o princípio da participação democrática, convém mobilizar meios e procedimentos que garantam aos sujeitos a oportunidade de se expressarem e aprofundarem as ideias e concepções em torno da educação, de modo a se construírem propostas efetivas para uma escola pública de qualidade, porque não podemos pensar a educação e a escola para o povo, mas com o povo. Então, só será possível vivenciar experiência exitosa se houver a participação dos sujeitos nesse processo, pois "a escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso" (FREIRE, 1993, p. 100), mas daquela em que se cultiva a participação com responsabilidades, com o exercício permanente de análise, discussão, avaliação, no sentido de superar o autoritarismo e as práticas reveladoras de condutas corporativistas e clientelistas.

Entretanto, Lima (2007, p. 68) nos chama atenção de que a "construção da participação popular é lenta, difícil, conflituosa e demanda tempo e trabalho". Em outras palavras, a participação democrática se constrói por meio de processo durante o qual diferentes aprendizagens são conquistadas e socializadas, como a prática dialógica, a humildade, o reconhecimento do outro e o respeito às suas diferenças, a conquista da autonomia, a superação da leitura ingênua da realidade, a abertura ao novo, a paciência impaciente, a ética, a responsabilidade, o posicionamento e o compromisso político. Sobre este assunto, Freire afirma:

> Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil, sobretudo, pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias. (2005, p.75-76).

Dessa forma, ganha visibilidade que um projeto educacional libertador pode possibilitar formação para que tais aprendizagens ocorram em cooperação, no sentido de superar as tradições autoritárias e afirmar a prática democrática da participação

ISSN 18089097

“[...] se queremos que a criança cresça numa desejada e ativa participação na vida de sua comunidade, devemos torná-la desejosa e ativa participante de sua própria educação” (FREIRE, 2003, p. 91). Fica claro, portanto, que a educação democrática se revela na prática democrática, e o espaço escolar constitui-se no lugar privilegiado para a formação emancipatória acontecer. Por isso, Freire lembra-nos:

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. [...] A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (2005, p.16).

Esse movimento das práticas sociais e das relações humanas no contexto educacional fundamentadas pelo princípio da participação democrática gera a busca pela autonomia das diferentes instituições educacionais e dos seus atores. A autonomia pressupõe liberdade de decidir, mas tal liberdade não implica a independência; ao contrário, a autonomia é exercida sempre no contexto de interdependência do local com o global, da escola com a sociedade, da sala de aula com a escola. A sala de aula é o espaço onde ocorre a materialização do projeto político-pedagógico da escola.

A autonomia ganha materialidade quando os sujeitos envolvidos no processo educativo deixam de ser apenas executores de tarefas e passam a exercer a liberdade com responsabilidade de suas escolhas norteadas por projeto educacional coerente com a construção de sociedade democrática. Tal compreensão do exercício da autonomia exige troca constante com a sociedade, pois isso está articulado aos diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos que as escolas e os diferentes órgãos do sistema precisam em coletividade formular, organizar e efetivar suas políticas educacionais (FREIRE, 2003).

Quanto ao princípio de descentralização do poder, Paulo Freire, ao refletir sobre estruturas administrativas autoritárias que centralizam o poder na tomada de decisões, mostra que elas não favorecem a vivência de procedimentos democráticos e estão a serviço de interesses privativistas e elitistas. Para superá-las, acrescenta: "Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica" (FREIRE, 2006, p. 45). Assim sendo, é evidente a importância de descentralizar as decisões, de modo que sejam compartilhadas com a participação de todos os envolvidos no sistema educacional baseado em prática dialógica, que favorece o exercício da cidadania.

Paulo Freire, ao criticar as ações de controle e de subordinação das unidades educativas ao poder central, advoga a delegação de poder na formulação e implantação das políticas educacionais pautado na concepção político-administrativa democrática. O autor chama a atenção de que, para concretizar esses ideais e enfrentar as situações desafiadoras, convém unir as forças com os diferentes, mas não antagônicos, e partilhar a responsabilidade de governar.

Ancorada nesse quadro de ideias, neste artigo, tratamos de uma pesquisa por nós desenvolvida na Secretaria de Educação de Pernambuco, no sentido de analisar as contribuições do pensamento pedagógico e político de Paulo Freire para a construção das políticas educacionais no âmbito estadual, nos anos de 1980 e 1990. A pesquisa privilegiou a abordagem de natureza qualitativa, por permitir aproximação sucessiva com a realidade social, na tentativa de dar significados aos processos dinâmicos presentes nos contextos educacionais. Elegeu, como procedimentos de coleta e produção de informação, a análise documental dos *Planos estaduais de educação* (PEE) dos períodos 1988-1991 e 1996-1999 e a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais da educação envolvidos na gestão da referida secretaria durante tais períodos. Realizamos a codificação para manter o anonimato dos entrevistados, sendo assim, foram codificados por um numeral de acordo com a sequência na realização da entrevista: entevistado$_{1;}$ entevistado$_{2;}$ entevistado$_{3}$ e entevistado$_{4}$.

Contextualizando o campo de investigação

No Brasil, com o fim do regime militar estabelecido em 1964, iniciou-se, nos anos de 1980, um período marcado pelo processo de redemocratização. Nesse contexto, em Pernambuco, foi eleito governador, em 1986, Miguel Arraes de Alencar, apoiado pela Frente Popular, formada por partidos da esquerda. A eleição de Arraes significou, de acordo com Oliveira (2006, p. 268), "a ruptura da hegemonia política de um mesmo grupo partidário que, há quatro legislaturas, vinha se revezando no poder, em diferentes momentos históricos que abrangem desde o período de maior autoritarismo (1971-1974) até o início da redemocratização do país (1983-1986)". As eleições de outubro de 1994, que conduziram Fernando Henrique Cardoso à presidência, também conduziram novamente ao governo de Pernambuco Miguel Arraes, representante da esquerda democrática do país, membro do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que apoiou o candidato a presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O governo de Arraes, em coerência com os princípios da Frente Popular de Pernambuco, propusera-se consolidar a democracia com a participação de todos os atores sociais nas políticas públicas; atender às necessidades básicas da maioria da população e possibilitar a conquista dos direitos sociais. Coerente com os princípios progressistas e com o objetivo de abordar os problemas educacionais desvinculados de questões político-partidárias, ele constituiu a equipe da Secretaria de Educação, nos dois períodos de governo, formada por profissionais da educação engajados com o projeto político e educacional comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Segundo entrevistado$_3$, o processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980 permitiu voltarmo-nos ao desenvolvimento do país, do Estado na perspectiva democrática. Nessa direção, a volta do representante do povo ao governo de Pernambuco, Miguel Arraes, pressupunha o retorno de Paulo Freire ao campo educacional em razão da sua experiência acadêmica significativa de participação e vinculação com as massas entre as quais desenvolvia uma proposta pedagógica, um

ISSN 18089097

pensamento pedagógico. Assim, a Secretária de Educação desse período, “[...] com foco na desigualdade social vai buscar tanto no campo acadêmico como também nas experiências vivenciadas no Brasil e em Pernambuco com o próprio Paulo Freire operacionalizar sua política educacional”. Paulo Freire tornou-se, então, importante interlocutor para a elaboração das políticas na Secretaria de Educação do Estado.

Entrevistado$_2$ ressalta que o primeiro governo de Miguel Arraes representou ruptura em relação aos governos anteriores, no sentido de que, para construir educação de qualidade no Estado na perspectiva democrática, seria necessário dialogar com a sociedade, “[...] sair do gabinete e ter interlocução com a sociedade, era uma questão fundamental: o diálogo”. Para o entrevistado, esse posicionamento da Secretaria estava em coerência com os princípios freireanos sobre educação dialógica no momento em que se tentava elaborar canais que possibilitassem garantir a voz e a vez do povo mediante sua participação nas diferentes instâncias públicas.

Na mesma direção, segundo entrevistado$_{3,}$ tais ações da Secretaria de garantir o diálogo com toda a sociedade estavam em coerência com o pensamento do próprio governador Miguel Arraes, que vinha mantendo, por exemplo, discussões com as ligas camponesas. Diz ela:

> [...] tudo gerava em torno de uma participação das massas no processo de desenvolvimento do país em uma visão diferente, era uma visão no qual o povo como uma categoria social é visto como um ator significativo nesse processo seja na luta no campo seja na luta operária, nas fábricas, nas cidades, seja nesse processo de inserção no que a instituição pública poderia oferecer a população para melhorar [...]. (ENTREVISTADO$_3$, 2011).

O entrevistado$_1$, por sua vez, acrescentou que as mencionadas ações estavam em coerência com o governo de Pernambuco e eram fundamentadas nas ideias de Paulo Freire, “[...] de rompimento de paradigmas conservadores; que incluía e garantia a participação cidadã”. Sendo assim, “um dos eixos da política de ensino era a questão da gestão democrática que envolvia a participação de atores sociais no planejamento, execução e avaliação da implantação da política educacional do estado de Pernambuco”.

Compreendemos que a concepção político-pedagógica de gestão presente no governo do estado de Pernambuco e, em especial, na Secretaria de Educação se constitui em importante referência para reflexão e prática que contribuem para a construção de gestão educacional democrática fundamentada nos princípios freireanos de participação, do exercício da autonomia e da descentralização do poder.

OS FÓRUNS ITINERANTES: A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

A vivência da democratização da gestão na Secretaria de Educação de Pernambuco, nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu com a gestão colegiada, implantada nas diversas instâncias de formas variadas, com articulação do governo estadual com escolas, órgãos municipais e a sociedade na mobilização de professores, instituições universitárias, entidades da sociedade civil, organizações políticas e comunidade escolar. Para Weber (1991, p. 39), "a escolha desse tipo de gestão colegiada da estrutura educacional estadual se fundamenta no seu caráter eminentemente pedagógico e participativo, cuja dinâmica necessariamente conduz à constituição de uma perspectiva, de unidade de ação". A gestão colegiada é considerada como "[...] uma gestão capaz de correr riscos de maneira coletiva, de se expor a críticas e a divergências mas, sobretudo, capaz de consolidar formas solidárias e cooperativas de trabalho" (PERNAMBUCO, 1988, p. 39).

Nessa direção, a Secretaria de Educação, no sentido de formular suas políticas educacionais e de definir as prioridades e metas, optou por debater os fundamentos das diretrizes e construir o plano educacional dos períodos 1988-1991 e 1995-1999 após ampla discussão que envolveu segmentos educacionais, municipais, representantes da sociedade civil e da sociedade política por meio de fóruns itinerantes de educação. De acordo com Velloso (1991), esses fóruns eram

> [...] instâncias privilegiadas para mobilizar esses setores com vistas à discussão da política educacional que se forjava e que logo se implantava. Neles se debatiam desde o significado da educação escolar – concebida como *locus* da formação e exercício da cidadania, apesar de ser também

ISSN 18089097

> aparelho ideológico do Estado –, aos meios para levar adiante a alfabetização como prioridade de governo, eixo do processo de universalização do ensino básico. (1991, p. 9).

A proposta neles formulada estava em coerência com a discussão a respeito da democratização da gestão presente nos debates nacional e internacional do referido período. Naquela discussão, predominava o entendimento de que a política educacional deveria ser construída com a participação dos segmentos para os quais ela se dirigia. Sendo assim, os fóruns itinerantes representavam a crítica às posições centralizadoras, à elaboração de políticas pelos tecnocratas.

A Secretaria de Educação buscava, assim, superar a postura técnico-burocrática dominante no período autoritário e desencadear um processo pedagógico democrático a fim de socializar o debate nacional a respeito das questões educacionais – de ensino, de formação, de aperfeiçoamento e carreira docente, de financiamento, planejamento e gestão –, bem como evidenciar os diversos elementos presentes na definição de prioridades governamentais para o campo da educação, objetivando "promover a construção de uma proposta educacional comprometida com os interesses da maioria da população" (WEBER, 1991, p. 20).

Os fóruns aconteciam em todo o estado de Pernambuco, nas sedes dos 17 Departamentos Regionais de Educação (DERE)[85], intermediados por fóruns temáticos, seminários, encontros, palestras, debates. O seu funcionamento consistia em, pela manhã, uma sessão plenária; à tarde, reuniões por grupos temáticos, por exemplo, democratização da gestão, política de ensino, planejamento. Nessas reuniões temáticas, os grupos se reuniam para debater, formular e fazer a escuta para a construção da política educacional do Estado. Segundo o entrevistado$_2$, "[...] em cada regional o grupo de planejamento além de participar dessas reuniões temáticas, sistematizava todo o material que vinha dessas discussões e trazia para o grupo que estava coordenando a elaboração da proposta política do *Plano estadual de educação*. Sempre de baixo para cima". Entretanto, ressalta o não espontaneísmo dessas ações,

---

[85] Atualmente são denominados Gerências Regionais de Educação do Estado (GREs).

pois a Secretaria "[...] não foi para o debate público sem ter diretrizes que eram diretrizes de governo e que [...] hoje se tornaram diretrizes de Estado, ultrapassaram governos e se transformaram em diretrizes de Estado". Tais diretrizes eram princípios e eixos balizadores do debate educacional em âmbito nacional os quais já vinham sendo construídos naquelas décadas e que foram incorporados no PEE: a universalização da educação básica com qualidade; a dignificação do trabalho do educador e a democratização da gestão educacional. Para Oliveira (1991), o processo de elaboração do *Plano estadual de educação*,

> [...] se firmou, em Pernambuco, como referência de um novo padrão de planejamento, na medida em que utilizou os vários canais institucionais postos à disposição da sociedade – Fóruns Itinerantes de Educação, Fóruns Itinerantes Técnicos, Reuniões regionais, seminários etc. – para debater as diretrizes da política educacional do governo e para capturar e discutir, à luz dessas diretrizes, propostas encaminhadas pelos vários segmentos sociais que aí se fizeram representar. (1991, p. 105).

No I Fórum Itinerante de Educação, ocorrido no período de maio a julho de 1987, em todas as sedes dos 17 DERE coordenados pelo colegiado de diretores da Secretaria de Educação, foi desencadeado publicamente o processo de elaboração do PEE do período 1988-1991. Na ocasião, debateram-se as diretrizes da política e as prioridades propostas para cada nível de ensino (ficaram registradas todas as contribuições). Após sistematizado e analisado o material ali produzido, construíram-se as linhas dos programas a serem desenvolvidos no *Plano quadrienal de ação*, o que culminou com a feitura do documento denominado *Consolidação de propostas para o PEE 1988–1991.* As propostas de programas e metas apresentadas nesse documento foram submetidas à apreciação pública e consolidadas no II Fórum Itinerante de Educação, ocorrido nos meses de novembro e dezembro daquele mesmo ano. Participaram desse movimento cerca de 20 mil pessoas, 156 municípios e mais de 1500 escolas, além de representantes da sociedade política e de inúmeras organizações da sociedade civil. Segundo o documento,

ISSN 18089097

> A metodologia utilizada permitiu que, pela primeira vez, no Estado de Pernambuco, fosse estimulada a formulação de propostas para o horizonte de quatro anos, que vinculassem uma dada realidade concreta – escola, conjunto de escolas, município – às diretrizes e prioridades da política educacional do Estado. (PERNAMBUCO, 1988, p. 19).

Dando continuidade ao processo de experiência participativa, o *Plano estadual de educação* do período de 1996 a 1999 foi elaborado por meio dos V e VI Fóruns Itinerantes de Educação, realizados em 34 sessões, além das 17 reuniões interativas regionais e vários encontros de trabalho. Nos fóruns itinerantes, materializava-se a busca constante de articulação com as distintas forças sociais e políticas. "Por essa via, propostas são gestadas e nutridas nas diferentes instâncias da sociedade política e da sociedade civil, num processo de confrontos, de eventuais aglutinações e de constante redefinição ou reafirmação" (PERNAMBUCO, 1996, p. 25).

Os fóruns itinerantes constituíam estratégia com diversas funções pedagógicas, pois, além de viabilizar consulta à população a fim de se elaborarem as metas para o *Plano estadual de educação*, neles eram adotados padrões desburocratizados de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Ademais, eram o lócus para estudos e reflexões sobre temas pertinentes à educação que estavam sob debate em âmbito nacional e embasavam as medidas introduzidas pelo Ministério de Educação que seriam posteriormente incorporadas pelos Estados e municípios (CANUTO, 2006).

Conforme entrevistado$_4$, tais fóruns, além de apresentarem a dimensão pedagógica, também apresentavam a dimensão política, porque se caracterizaram como movimento de mobilização social que possibilitou a democratização da gestão e a articulação das ações dos secretários. Isso foi possível pela dinâmica vivenciada: materialização da transposição, da mudança do lócus de governo, ou seja, gestores junto com a sociedade, faziam escuta, apresentavam os projetos e avaliavam os em desenvolvimento.

Em suas análises sobre essas experiências, o entrevistado$_4$ apontou duas importantes contribuições dos fóruns itinerantes:

ISSN 18089097

> [...] primeiro era a importância que se dava à população ao deslocar o governo para aquele local. Isso como um fato novo, uma fato muito importante. O segundo é por que além de se apresentar as propostas, os projetos, havia uma escuta, e havia também uma avaliação do que estava em andamento, o que estava caminhando e o que não estava.

A vivência da gestão democrática materializada nos fóruns itinerantes, em todo o território pernambucano, possibilitou a valorização dos diferentes sujeitos sociais e o respeito a eles na medida em que permitiu amplo diálogo sobre os princípios e as tônicas que nortearam a política educacional do Estado. Tal vivência estava coerente com “o pensamento freireano de romper com o autoritarismo, da política de cima para baixo. Era uma forma de fazer e gestar política educacional com a participação ativa dos atores sociais envolvidos no processo” ($ENTREVISTADO_1$).

O Plano estadual de educação (1988-1991)

O *Plano estadual de educação* (1988-1991) resultou do intenso debate vivenciado nos trabalhos desenvolvidos nos fóruns itinerantes, que se moviam no sentido de construir escola pública de qualidade. Foi concebido de forma conjunta, relacionado com as políticas de outros setores do programa de governo. Nele, visava-se materializar as diretrizes educacionais em favor da democracia, na medida em que era construído sob amplo debate, no sentido de corporificar o desenvolvimento coletivo da cidadania. As diretrizes que nortearam sua elaboração estavam presentes nos debates acadêmico e social a respeito da educação no Brasil: universalização da educação básica com qualidade, dignificação do trabalho do educador e democratização da gestão educacional.

No plano em questão, elegeram-se, como prioridades para materializar cada uma das três diretrizes, propostas na plataforma de governo anteriormente mencionadas: a alfabetização efetiva dos alunos de 1ª a 4ª série e de jovens e adultos; o aperfeiçoamento do corpo docente e a melhoria de suas condições de trabalho; a

utilização de formas descentralizadas de gestão e a busca de diálogo permanente com a sociedade civil e com representantes da sociedade política. Tais prioridades se desdobraram nos dez programas do *Plano estadual de educação*[86] (WEBER, 1991).

A concepção de educação constante no PEE, construída com base nos estudos e discussões vivenciadas por todos os diferentes segmentos da sociedade nas reuniões dos fóruns itinerantes, indica avanços uma vez que a compreende como processo amplo de formação dos sujeitos. Assim, além de se constituir como importante instrumento de preparação para o mundo do trabalho, a educação também se constitui em elemento fundamental para o exercício da cidadania. Em coerência com a concepção de educação, o PEE afirma que a escola é "[...] um espaço privilegiado de socialização e apresentação dos conhecimentos sistematizados e de produção do saber necessários à compreensão e à intervenção na realidade social, na perspectiva de sua transformação" (PERNAMBUCO, 1988, p. 25).

Quanto ao profissional da educação, o PEE explicita a valorização do professor mediante o resgate de sua profissionalização. Apresenta metas coerentes com duas dimensões consideradas fundamentais para a profissionalização docente: a formação continuada e as condições de trabalho. As medidas apontadas no documento que contemplaram a primeira dimensão se corporificaram nas capacitações em serviço na escola, compreendidas como oportunidade de discutir a ação docente cujo objeto de estudo eram os desafios no cotidiano escolar, ou seja, escolheu-se, como conteúdo das formações, a prática pedagógica do professor em coerência com os princípios freireanos da importância de refletir sobre a própria prática, buscando a unidade entre teoria e prática. No que se refere à segunda dimensão, as discussões possibilitaram o reconhecimento da necessidade de melhorar as condições de trabalho do professorado, o que impulsionou medidas administrativas dentre as quais se

[86] Para aprofundar a análise das políticas apresentadas nos *Planos estaduais de educação* de Pernambuco no período 1975-2002, sugerimos consultar o livro *Continuidades e descontinuidades das políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco,* organizado por Maria das Graças Corrêa de Oliveira.

ISSN 18089097

destacaram o recrutamento via concurso, a inserção na área específica da habilitação, a carga horária mínima, a concentração das atividades em escolas próximas.

Diante do cenário educacional de Pernambuco, que mostrava deficiência no atendimento escolar para a população na faixa etária de 7 a 14 anos, elevado número de analfabetos e índices negativos de aproveitamento escolar, a sociedade pernambucana, representada nas reuniões dos fóruns itinerantes e articulada com o governo, que embasava suas ações nos princípios freireanos, apontou várias metas presentes no PEE no sentido de viabilizar o acesso à educação e expandir, com qualidade, a oferta de ensino de 1º grau (ensino fundamental) e da pré-escola pela esfera municipal, bem como de ampliar o atendimento de jovens e adultos. A alfabetização de jovens e adultos foi tomada como prioridade, tanto que se estabeleceu meta de se ampliar em 25% o atendimento a jovens e adultos analfabetos por meio dos Círculos de Educação e Cultura[87] (PERNAMBUCO, 1988).

Um dos importantes programas constantes no documento é o *Cooperação Estado-municípios*. Esse programa revela que o princípio do diálogo que norteou as práticas desenvolvidas nos fóruns itinerantes, como forma de materialização da gestão democrática, fundamentou a proposta do programa apresentado no PEE, já que neste se buscou, como mecanismo de desenvolver um trabalho de corresponsabilidade, a cooperação entre Estado e municípios. Com esse programa pretendia-se consolidar novo padrão de relações entre as esferas estadual e municipal a se construir com base na cooperação, para, assim, desenvolverem-se ações conjuntas direcionadas à qualidade da educação em todo o Estado. O programa foi formulado baseado na

[87] Os Círculos de Cultura têm sua gênese no Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no Recife, em 1961, dentro da proposta político-pedagógica de democratização e da cultura que buscava promover a competência social dos jovens e adultos mediante a tomada de consciência de sua inserção social. Com abertura política nos anos 1980, a discussão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva libertadora foi retomada. Assim, em 1987, Pernambuco resgatou a proposta de Círculo de Cultura do MCP, trazendo para o seu interior a discussão sobre o mundo do trabalho e a formação da cidadania, denominando-os de Círculo de Educação e Cultura. Esse movimento de (re)criação, de (re)invenção das experiências na EJA pautadas nos princípios freireanos tem sido vivenciado desde a década de 1980, na Secretaria de Educação de Pernambuco (PORTO e CARVALHO, 1998).

ISSN 18089097

compreensão de que, para melhorar a educação no Estado, seriam necessárias “medidas que tornem a ação pública mais efetiva, evitando a dispersão de esforços e o paralelismo de iniciativas” (PERNAMBUCO, 1988, p. 59). Para tanto, conforme ressalta Oliveira (2006, p. 283), seria necessário “manter diálogo com as municipalidades e com elas construir parcerias fundadas na co-responsabilidade, na divisão de encargos e na unidade de ação”.

O Plano estadual de educação (1996-1999)

O *Plano estadual de educação* (1996-1999), também elaborado com base no mecanismo de gestão democrática de participação materializado nos fóruns itinerantes, permitiu o diálogo com a população, professores, alunos, com toda a diversidade dos atores sociais ali presentes. Com a ampliação e o amadurecimento dos estudos e discussões, avanços significativos foram percebidos no PEE desse período, por exemplo, a concepção de educação, o papel da escola e do professor no processo educacional. Nele compreendia-se a educação como direito social de todos e instrumento para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, considerava-se a escola “como instância de formação e exercício de cidadania implica a oferta de um ensino que apresente o conhecimento, a tecnologia, a arte e a cultura como processos históricos” (PERNAMBUCO, 1996, p. 22). Quanto ao papel desempenhado pelo professor, este seria o principal mediador da relação sociedade-escola.

As políticas dirigidas ao professor refletiam os anseios da sociedade pernambucana por superar as práticas clientelistas historicamente consolidadas no Estado bem como o reconhecimento do valor social desse profissional. Nessa perspectiva, o PEE apresentava objetivos e metas organicamente vinculadas à profissionalização docente iniciada já no PEE 1988-1991. Tais medidas estavam articuladas com o aperfeiçoamento da formação compreendido como processo contínuo e sistemático. Além do mais, utilizar-se-iam critérios públicos para o recrutamento dos referidos profissionais. A formação docente ocorreu por meio de diferentes ações, tais como curso de pós-graduação; participação em congressos, com

ISSN 18089097

ajuda de custo; educação a distância e formação em serviço; oficinas pedagógicas e capacitação em rede[88]. Nessa segunda gestão, realizaram-se dois concursos públicos para suprimento de vagas e seleção interna para coordenação e outras funções fora da sala de aula. "As formas de recrutamento adotadas foram importantes não só porque seu objetivo principal foi o de privilegiar níveis mais altos de qualificação, mas por estancar uma prática de provimento de cargos por critérios poucos objetivos e, mesmo, clientelistas" (CANUTO, 2006, p. 322).

Nas políticas de atendimento escolar, o PEE, orientado pela *Emenda constitucional nº 14/96*, descreve como metas, para viabilizar o acesso, o início da municipalização da educação infantil e do ensino fundamental; para o atendimento de jovens e adultos, a continuação dos programas de *Educação de jovens e adultos*, com base nos ensinamentos de Paulo Freire, e a implantação de círculos de educação e cultura em todo o Estado. Outro programa importante voltado para ampliação do acesso à educação apresentado no PEE foi o projeto *Jornada escolar ampliada*, dirigido às crianças envolvidas no trabalho em canaviais da zona da mata, e a formação de professores indígenas em articulação com as prefeituras dos municípios, a fim de atender à educação indígena no Estado. Por fim, o desejo e as discussões da população no sentido de melhorar a capacidade de atendimento aos estudantes estão materializadas no documento sob a forma de metas dirigidas à reorganização da rede escolar.

O PEE registra que a intenção dos diversos atores sociais envolvidos na sua construção era que o ensino ofertado "[...] se transforme progressivamente, em ensino cidadão, ou seja, em um ensino que possibilite aos alunos aprendizagem significativa dos conhecimentos historicamente construídos necessários ao entendimento da realidade, com o exercício da crítica fundada e à sua atuação como cidadão". (PERNAMBUCO, 1996, p. 81). Nessa direção, várias metas foram apresentadas e

[88] Capacitação em rede foi o programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, para promover a atualização permanente de todos os professores das escolas públicas do Estado acerca das pesquisas e temas contemporâneos relacionados à compreensão de questões centrais do processo ensino-aprendizagem (PERNAMBUCO, 1998).

ISSN 18089097

tomadas no âmbito da Secretaria, em sintonia com os princípios democráticos que permearam a elaboração do documento. Isso fez que tais princípios também fossem vivenciados no cotidiano escolar, objetivando melhorar o processo ensino-aprendizagem. Assim, destacaram-se: o incentivo para que as escolas elaborassem os seus projetos pedagógicos com a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar baseados na análise de sua realidade, a fim de nortear suas políticas internas; a promoção de encontros para se discutir a reformulação curricular durante os quais os parâmetros curriculares nacionais contidos na *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) foram analisados. Segundo Canuto (2006), essas discussões foram materializadas em experiências vivenciadas em algumas escolas com nova proposta curricular modulada, considerada flexível, que atendia aos diferentes ritmos e tempo pedagógico dos alunos.

Nessa direção, coerente com a prática democrática nos fóruns itinerantes e com as discussões embasadas na *Constituição* de 1988 e na LDB, o PEE apresenta propostas que buscavam fortalecer o processo de democratização da gestão escolar e que propunham a criação de conselhos escolares e de colegiados pedagógicos com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar para debater diferentes questões presentes no seu cotidiano e elaborar o projeto pedagógico da escola. O que também viabilizou o fortalecimento das escolas foram as iniciativas no sentido de garantir a autonomia financeira das unidades escolares. De acordo com Canuto (2006), concretizou-se tal meta na *Lei estadual nº 11.446*, de 24 de julho de 1997, que as autorizou a receber os recursos financeiros oriundos do Tesouro Estadual, da União ou de doações e aplicáveis na manutenção e no desenvolvimento escolar, segundo critérios e prioridades contidos no *Plano de aplicação* aprovado pelo conselho escolar. Vale ressaltar que as escolas estavam obrigadas por lei a divulgar à comunidade escolar o recebimento e a aplicação dos recursos.

Da mesma forma que na primeira gestão, o PEE, no novo período, apontou a busca de autonomia das escolas e a descentralização como marca das ações que caracterizariam as relações Estado-municípios.

ISSN 18089097

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, após a análise dos documentos e das falas dos sujeitos da pesquisa, destacamos, neste trabalho, como importante contribuição de Paulo Freire para a Secretaria de Educação de Pernambuco os seus princípios teórico-metodológicos como fundamento para a materialidade da gestão educacional democrática, praticada nos fóruns itinerantes. Respaldadas no pensamento pedagógico e político de Paulo Freire, a Secretaria de Educação de Pernambuco, durante os períodos investigados, adotou, como princípios norteadores para desenvolver sua gestão, a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder, o que mostrou ao Brasil relevante experiência democrática no campo da educação.

O processo de discussão desenvolvido nos fóruns itinerantes possibilitou ao coletivo dos diferentes segmentos da sociedade pensar a educação, definir as diretrizes e prioridades da política educacional do governo, elaborar e viabilizar propostas no sentido de superar ações centralizadas, fragmentadas, desvinculadas dos movimentos sociais e da realidade educacional. Mediante tal mecanismo institucional de participação é que os planos educacionais podiam atender aos anseios e às necessidades da sociedade. Sendo assim, é possível perceber que, no processo dos fóruns itinerantes, estavam desenhadas as contribuições de Paulo Freire, uma vez que o seu pensamento pedagógico tem como referência a participação democrática, o exercício da autonomia e a descentralização do poder.

Convém ainda destacar que o processo de democratização da gestão educacional vivenciado na elaboração do PEE foi importante para se avançar na construção da qualidade da escola pública em Pernambuco.

A socialização dessas experiências de reinvenção e ressignificação do pensamento freireano pode favorecer melhor compreensão dos sistemas educacionais que reconhecem os princípios nele contidos como fundantes na formulação de

políticas educacionais. Assim, tais princípios podem trazer subsídios na orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas comprometidas com ações educativas coerentes com a educação libertadora, que visa à formação humana do sujeito.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda Bezerra; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Políticas e gestão da educação básica.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

CANUTO, Vera Regina de Albuquerque. Política de Educação do Governo Miguel Arraes de Alencar: 1995-1998. In: OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de Oliveira (Org.). **Continuidades e descontinuidades das políticas de Educação Básica:** o caso de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, p. 263 – 286.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Á sombra desta mangueira.** 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar:** a busca de um sentido. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ISSN 18089097

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Política de Educação do Governo Miguel Arraes de Alencar: 1987–1991. In: OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de (Org.). **Continuidades e descontinuidades das políticas de Educação Básica:** o caso de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, p. 263 – 286.

_____. Conteúdo do Planejamento: uma questão relevante. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 103 – 118.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação: 1988-1991**. Recife: Inojosa, 1988.

_____. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação 1996/1999**. Recife, 1996.

_____. Secretaria de Educação. Diretoria de Educação Escolar. **O que é capacitação em rede?** Recife, 1998.

PORTO, Zélia; CARVALHO, Rosângela Tenório de. Círculos de Educação e Cultura – uma alternativa para a Educação de Jovens e adultos. **Anais.** Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire em Maio. Recife, 1998.

VELLOSO, Jacques. Prefácio. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 7 – 11.

WEBER, Silke. A luta pela qualidade da escola pública. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania:** caminho do governo Arraes, 1987-1990. São Paulo: Cortez, 1991, p. 17 – 47.

ISSN 18089097

SABERES COTIDIANOS: PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO DOS SABERES CIENTÍFICOS

Nicole Soares dos Santos

A escola tem se voltado cada vez mais para a reflexão de um currículo que contemple na sua organização a articulação entre os saberes científicos ensinados na escola, e os saberes informais produzidos empiricamente nas relações cotidianas, como tentativa de superar ou minimizar o insucesso escolar dos educandos, sobretudo do jovem e adulto, visto que este, ao chegar à escola, traz consigo já muito "enrraizado" uma visão particular do mundo no qual se encontra inserido. Desprezar o

ISSN 18089097

que o aluno já sabe é correr o risco de fazê-lo se sentir incapaz, logo desmotivado a freqüentar a escola.

> A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegaram á escola com crenças e valores já constituídos. (BRASIL, 2006, p. 4)

Diante disso, concordamos com Freire (2005) quando diz que a ação educativa deve dispor de uma metodologia fundamentada no diálogo igualitário, a fim de contemplar os níveis de percepção dos educandos sobre o mundo e sua realidade, e, a partir daí, pensar na elaboração do conteúdo programático a ser trabalhado. Para o autor, só assim poderemos esperar resultados positivos em nossa prática educativa.

Por estar atuando cerca de um ano como aluna estagiária no projeto “A Escola como dinamizadora de uma Comunidade de Aprendizagem: A experiência no Guarapes/ Natal RN (Brasil)”, desenvolvido pela UFRN, em parceria com o MEC, que tem como lócus a Escola Municipal Professora Almerinda Bezerra Furtado. Neste artigo pretendemos apresentar os resultados de nossos estudos sobre as contribuições do projeto na prática docente dos professores da EJA, discutindo de que forma ele tem oportunizado a esses professores refletir sobre a importância da articulação entre os saberes produzidos na escola e os saberes cotidianos dos alunos no tocante a organização curricular da EJA, e como esta articulação aparece no planejamento e na execução das atividades escolares.

METODOLOGIA

Não diferente da realidade de muitas outras escolas de EJA, a escola municipal em que está sendo realizado o projeto, traz consigo um histórico de evasão e desmotivação dos alunos jovens e adultos. Uma possível causa para este fenômeno seria a desvinculação do que se é trabalhado em sala de aula com o dia a dia dos alunos. Esta realidade, tão presente nos discursos dos professores participantes do

ISSN 18089097

Projeto, tem nos levado a refletir sobre as contribuições do Projeto para a articulação dos saberes e na superação dessa realidade. Neste sentido, buscamos nas falas dos próprios docentes, de que forma estas contribuições estão se configurando.

Para o estudo foram realizadas entrevistas com três professores da referida escola, das turmas de EJA, cuja escolha se deu de forma aleatória. A entrevista tinha como questão orientadora - De que forma o projeto tem contribuído para uma reflexão no sentido de se articular, em sala de aula, os saberes cotidianos dos alunos com o conhecimento sistematizado oferecido pela escola. Além disso, para concretização desse trabalho, recorremos as nossas observações registradas e as memórias dos encontros semanais da equipe do projeto – Professores e alunas estagiárias da UFRN e professores da Escola Almerinda - na escola e na universidade.

Os profissionais entrevistados, entre eles um coordenador pedagógico, trabalham em mais de uma escola e exercem a docência há mais de 09 anos e menos de 35 anos. São licenciados em História e Língua Portuguesa, com pós-graduação em níveis de especialização e/ou mestrado. Aderiram ao projeto no inicio do ano 2010, quando este foi apresentado à escola. Os nomes dos docentes serão preservados e substituídos por nomes de planetas – *Marte, Vênus e Saturno.*

A escola em que está sendo realizado o projeto está situada no bairro Guarapes, Zona Oeste de Natal/RN. Embora faça parte da área urbana da cidade, a referida região ainda conserva características rurais, é tido como bairro periférico, e, consequentemente, marginalizado. Chamamos atenção para este dado, por o público da EJA, da referida escola, estar inserido nesta realidade.

COM A PALAVRA: OS PROFESSORES

Quando perguntamos aos professores "de que forma o projeto tem contribuído para uma reflexão no sentido de se articular, em sala de aula, os saberes cotidianos dos alunos com o conhecimento cientifico oferecido pela escola" eles disseram que o projeto tem trazido elementos novos, os quais têm proporcionado novas reflexões na sala de aula. Como exemplos desses elementos citaram as oficinas, as quais, segundo

ISSN 18089097

eles, têm feito com que os alunos percebam que não é apenas o professor quem ensina ou que possui conhecimentos, mas que há outros espaços de aprendizagem além da sala de aula, como também, há outros saberes além dos saberes escolares. Sobre isso, em uma de suas falas o professor *Marte* declarou:

> "O que mais acho interessante no projeto é que não é o saber do professor que está sendo explorado, mas é o saber que esse aluno tem, esse conhecimento que não é sistematizado, não é acadêmico, mas é um saber construído, um saber de memória [...] numa situação em que o aluno pense que tem uma historia de vida, que tem elementos que pode contribuir para a História" (Professor *Marte*).

Em concordância com a fala desse professor, a professora *Vênus* enfatiza que o fato da execução do projeto ter sido a partir dos interesses dos alunos, contribuiu para que eles não fossem tomados como sujeitos à parte do processo de construção do conhecimento.

> "A partir do momento em que o projeto fez uma pesquisa, sobre os interesses desses alunos, sobre o que eles gostariam de aprender para poder se pensar nas oficinas já prova que este leva em consideração suas opiniões, [...]" (Professora *Vênus*).

A educadora ressaltou ainda que o aluno só se sentirá pertencente à escola, quando esta passar a valorizar seus saberes vivenciais. "Eles ainda não se deram conta que possuem saberes e que têm muito a contribuir para os conteúdos trabalhados em sala de aula" (Professora *Vênus*). Segundo a educadora, as oficinas podem contribuir para desmistificar essa idéia.

Vinculamos o relato da professora ao pensamento de Cury (2000), quando declara: "A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano" (CURY, 2000, p.61). Assim, entendemos que, se a intenção da escola é fomentar no aluno o pensamento de que ele também é um produtor de conhecimento, esta deve construir um currículo que permita o entrelaçamento entre os saberes experienciais de seus alunos e os conteúdos sistematizados.

Descrevendo características dos alunos o educador *Marte* nos informou que muitos desses educandos ainda possuem resquícios sertanejos. Com o pensando atrelado as proposta das oficinas e a verificação dessas características, o professor planejou uma atividade utilizando um quadro que retrata a condição social dos sertanejos na década de 1940. A respeito disso, o professor declarou:

> "Apesar de alguns deles serem filhos de sertanejos, eles não vivenciaram essa situação do homem sertanejo, da questão da seca. A grande maioria falou mesmo do que os pais tinham falado, ou ouvido de outros moradores de pessoas próximas que foram relatando essa situação do sertanejo, o que foi muito significativo, uma vez que os alunos da EJA estão cada vez mais novos, e essa atividade serviu para preservar a memória da história do homem Sertanejo." (Professor *Marte*)

Ao analisar essa fala, verificamos a intenção do professor em mediar o saber escolar aproximando-o ao saber que o aluno traz da sua própria vida. Dessa maneira, além de preservar a memória, como disse bem o professor, o aluno compreende que o estudo da História não se trata de algo que está fora dele, mas sim de algo aonde ele se encontra inserido. A respeito dessa questão Pinheiro (2011) coloca que:

> "Não há aprendizado sem memória e a memória coletiva pode contribuir para a discussão de problemas sociais e comunitários, sendo a memória e a tradição elementos indissociáveis no universo cultural, na reconstrução dos principais momentos compartilhados por uma comunidade e na compreensão do seu fazer social e dos saberes vivenciados." (PINHEIRO, 2011, p.90)

Para o professor *Saturno*, as oficinas não tem só permitido um pensamento acerca da articulação entre os diferentes saberes, mas tem ainda, possibilitado_que aluno perceba que a apropriação de novas informações será útil em seu cotidiano.

> "Os alunos assim já cozinhavam, já tiravam fotos, já sabiam elaborar algumas peças de artesanato, e aí vem o papel da escola - elaborar e sistematizar esse conhecimento. [...] Quando os alunos forem bater uma foto ou preparar um alimento a partir das oficinas, vão se utilizarem das novas técnicas, que os ajudaram a aperfeiçoar o que já sabiam fazer. (Professor *Saturno*)

Atrelamos essa fala do professor ao entendimento de Freire (2005) quando enfatiza que o conteúdo pragmático, adotado no processo do ensino, não pode ser

tomado como um ato de doação ou de imposição de novos conhecimentos, mas sim na "devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lha entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p.97).

Entendemos que para não correr o risco de assumir a postura do modelo de professor que valoriza o saber do aluno, mas não oportuniza que este saber possa ser ampliado, o educador deve considerar essa valorização importante quando o conhecimento prévio é utilizado para redimencioná-lo quantitativa e qualitativamente.

CONSIDERAÇÕES

O estudo que se apresenta revela, por meio das falas dos educadores da escola, que as ações desenvolvidas pelo Projeto têm permitido um pensar reflexivo acerca de uma proposta curricular que tende a romper com um método de ensino tradicional que não tem valorizado a inserção dos conhecimentos experienciais dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que as práticas educativas que se utilizam da articulação entre os saberes cotidianos e acadêmicos, podem favorecer o sucesso dos educandos no tocante a aquisição de novos conhecimentos. Isto por que, quando se toma como ponto de partida o que o aluno já sabe, eleva-se a sua auto-estima, faz com que o educando se sinta capaz, seguro e confiante para interagir, e assim, amplia as suas possibilidades de aprendizagem, posto que, muitas das vezes, o aluno é pouco participativo por que o conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula costuma não possuir referência nenhuma com o que ele vivencia em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. *Alunas e alunos da EJA*. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB 11/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf .Acesso em: 20 de set de 2011.

ISSN 18089097

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.220 p.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Saberes na proposição curricular:* formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRN, 2011.210 p.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS E ADULTOS (PROEJA) À LUZ DA TEORIA SOCIOCONSTRUTIVISTA

Rejane Gomes Ferreira]
IFRN
rejane.gomes@ifrn.edu.br

Maria Luíza de Medeiros Galvão
IFRN
luiza.galvao@ifrn.edu.br

RESUMO
A implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA) na Rede Federal de Educação Tecnológica, apesar de possibilitar ao sujeito jovem e adulto oportunidades de elevação da escolaridade, qualificação profissional, bem como continuidade de estudos, traz questões preocupantes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Surgem inquietações diversas, dentre as quais se destaca a necessidade de entender de que forma esses sujeitos aprendem melhor. Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem do jovem e do adulto à luz da teoria sociointeracionista do conhecimento. A pesquisa teve um caráter quantitativo e qualitativo a partir de estudo de caso. Os dados foram coletados mediante a aplicação de um formulário com uma amostragem de 60 alunos do 1º período, no semestre letivo 2009.2, do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no IFRN – *Campus* Santa Cruz. A análise dos dados baseou-se na reflexão teórica da abordagem sociointeracionista do conhecimento, destacando-se, aqui, alguns autores como Freire, Vygotsky, Kohl, dentre outros. Os resultados obtidos apontam que o processo ensino-aprendizagem do jovem e do adulto propõe uma relação pedagógica pautada no diálogo, na reflexão, na interatividade, na experiência e na liberdade de expressão. A construção

do trabalho possibilitou indicar que há a necessidade de uma formação docente que proporcione reflexão e ampliação de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do jovem e do adulto, com vistas à melhoria da prática pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Interação social. Diálogo.

ABSTRACT

The implementation of the National Program of Professional Education with the Basic Education in the Modality EJA (PROEJA) in the federal schools of technological education, despite it posibility to young and adult people opportunities to increase the level of schooling, professional qualification, as well as they continue their studies, bring us worried points about teaching-learning process. Several concerns arise, between them can be highlighted the need to understand what ways these persons can be learn better. This work proposes to analyze the learning process of youngs and adults under the watchful of social interactionist theory of knowledge. This search had a quantitative and qualitative carachter from the case study. Informations were collected by aplication of a form with sixty students of first semestre (2009.2) from technical course integrated medium level in computer of Youngs and Adults Education Modality, (IFRN - SANTA CRUZ). The analyze of informations were based in theoretical reflection of approach knowledge social interactionist, emphasizing some authors how Freire, Vygotsky, Khol, among others. The results got indicate us that youngs and adults teaching-learning process propose us a pedagogic relationship based on dialogue, reflection, and interactivity in the experience and expression freedom. The preparation of the study allowed to indicate that there is a need for knowledge about the process of teaching and learning of young and adult. with a view to improvement of teaching practice.

Key Words: Learning. Social interaction. Dialogue.

1 INTRODUÇÃO

No percurso histórico da Psicologia como ciência, os aspectos cognitivos e afetivos das funções psicológicas têm sido tratados separadamente. Por muito tempo, e até metade deste século, a Psicologia teve o domínio dos behavioristas, para os quais apenas o comportamento observável de forma objetiva podia ser estudado cientificamente. Essa visão científica distorcida está mudando aos poucos, à proporção

que a Psicologia passa a reconhecer a função primordial do sentimento no pensamento, através da reunião desses dois aspectos, buscando uma recomposição de um ser psicológico completo.

Numa visão sociointeracionista do conhecimento, o processo de ensino e de aprendizagem inclui uma relação dialógica entre os sujeitos caracterizados como ensinantes e aprendentes, além da relação com o ambiente no qual estão inseridos. O chamado fracasso escolar não é um processo que ocorre no sentido contrário ao do “aprender”, mas exatamente a outra face, o seu lado inverso. Acredita-se que são muitos os fatores que contribuem para o sucesso e o não sucesso da aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como um processo complexo que compreende uma relação integrada entre o indivíduo e o seu ambiente, do qual resulta uma mudança de comportamento. Observa-se nessa definição, o reconhecimento de um sujeito que aprende inserido em um contexto sociocultural que se utiliza tanto da objetividade, quanto da subjetividade para aprender, considerando a influência de aspectos internos e externos ao sujeito.

O objetivo deste trabalho centra-se em compreender como se dá o processo de aprendizagem nos jovens e adultos, sujeitos considerados excluídos, marginalizados nas diversas instâncias sociais, devido a sua condição sócio-histórica. Como campo de pesquisa foi escolhido o IFRN - *Campus* Santa Cruz, em especial duas turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, busca-se verificar como realmente os alunos concebem o processo de aprendizagem tentando responder a questão: “De que forma você aprende melhor?”.

O tema foi abordado numa visão sociointeracionista do conhecimento, tomando como base as ideias de Vygotsky, Freire, entre outros. No sentido de uma leitura mais específica concernente à problemática da aprendizagem na EJA, buscou-se, também, alguns documentos oficiais do PROEJA. Este trabalho apresenta os

ISSN 18089097

resultados da pesquisa e discussão a partir das análises realizadas, tendo como subsídios os referenciais teóricos inerentes à proposta de estudo.

2 A APRENDIZAGEM E SUAS NUANÇAS

Ao longo da história da humanidade, sempre houve aqueles que buscam a compreensão de como se dá a produção de conhecimento do sujeito, cujo desenvolvimento e aprendizado estabelecem estruturas na forma como se aprende e como se ensina. Cada vez mais, os processos de aquisição do conhecimento vêm sendo objeto de estudo para pesquisadores das diversas áreas - filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, médicos e educadores.

É certo que o processo de aprendizagem humana é extremamente difícil de compreender, posto que envolve funções neurológicas do pensamento, da razão e da emoção. Funções essas que implicam o desenvolvimento de sistemas neurais diretamente ligadas ao cérebro. O cérebro humano é uma estrutura complexa, a qual atua como um todo interligado, constituindo-se como receptor, coordenador e processador de todos os estímulos do ambiente, através do Sistema Nervoso Central. Fazendo uma análise das variáveis envolvidas no processo de aprender, o funcionamento cerebral estaria inserido na categoria orgânica. Qualquer alteração nele observada será refletida na corporeidade do sujeito.

De acordo com as contribuições da epistemologia genética, da psicologia histórico-cultural e da educação dialética-libertadora, defende-se a ideia de que para o sujeito aprender é necessário ter capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente; ter conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento; ter acesso às informações novas sobre o objeto em estudo; querer conhecer o objeto; agir e expressar-se sobre ele.

Na perspectiva vygotskyana, o sujeito se desenvolve a partir da relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento

ISSN 18089097

psicológico do homem. As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano baseiam-se na ideia de que as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) são construídas ao longo da história social do homem, ou seja, é por meio da interação social que acontece o processo de aprendizagem no sujeito. Para melhor compreender a ideia vygotskyana no aspecto de desenvolvimento sócio-histórico, surge a concepção de mediação. O conceito de mediação envolve dois aspectos complementares: a representação mental e a utilização de sistemas simbólicos que se colocam entre sujeito e objeto de conhecimento, e são originados socialmente, isto é, pela cultura.

Segundo Oliveira, (1992, p. 24):

> Vygotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

A teoria vygotskiana enfatiza os processos sócio-históricos com a ideia de aprendizagem, a partir da interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Essa importância que ele dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos formaliza-se no conceito específico dentro de sua teoria, o qual é essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Ele identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere a conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real, e o outro, que se relaciona a capacidades em vias de serem construídas, que ele chama de nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) caracteriza-se pela distância entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos de um grupo social. Refere-se, assim, ao caminho que os indivíduos percorrem para desenvolver funções que estão em processo de

ISSN 18089097

amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É, pois, um domínio psicológico em constante transformação.

Segundo Oliveira (1997, p. 57):

> Aprendizado ou Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, o sujeito é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual.

Numa perspectiva dialético-libertadora, a aprendizagem ocorre por meio de uma relação dialógica, problematizadora. Nessa abordagem destaca-se, então, o pensamento freireano, quando se refere a uma proposta educacional libertadora, a partir de um pensamento engajado, situado em seu tempo e realidade histórico-cultural. A produção teórica de Freire expressa não apenas pensamentos, mas práticas coletivas, constituindo-se exercício reflexivo sobre a prática para a formação de uma consciência crítica.

Para Freire (1996, p. 69),

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender.* Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A concepção de educação em Freire (1996) como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, tem contribuído significativamente para

a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, tomando como base o reconhecimento da condição dos sujeitos que buscam produzir o conhecimento, na afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas.

Ainda segundo o autor, esses elementos também são apresentados enquanto possibilidade da construção de uma pedagogia pautada pela autonomia dos sujeitos da prática educativa assentada na atividade do sujeito da aprendizagem, comprometida, portanto, com a emancipação humana. Esses são alguns elementos necessários a um saber-fazer transformador, numa perspectiva do sujeito e da escola em movimento. Defende então, que a dimensão epistemológica se dá pelo diálogo entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação. Para Freire, a dimensão ético-política pressupõe a existência de uma vida humana mais digna para todos, ou seja, uma construção de vida em sociedade.

A partir dos pressupostos teóricos acima discutidos, compreende-se que a aprendizagem é entendida como um processo complexo que envolve uma relação integrada entre o indivíduo e o seu ambiente, do qual resulta uma mudança de comportamento e de conduta. Observa-se nessa definição, o reconhecimento de um sujeito que aprende inserido em um contexto sociocultural que se utiliza tanto da objetividade, quanto da subjetividade para aprender, considerando a influência de aspectos internos e externos ao sujeito. Dando continuidade aos pensamentos e ideias sobre a aprendizagem o próximo texto traz algumas considerações específicas em relação à aprendizagem do jovem e do adulto.

2.1 QUAL(IS) O(S) SENTIDO(S) E SIGNIFICADO(S) DA APRENDIZAGEM NO ADULTO?

Em se tratando do jovem e do adulto, como objeto de estudo, torna-se necessário entender o conceito de adulto: quem é esse sujeito, como pensa, consequentemente, como aprende.

ISSN 18089097

Oliveira (2010) defende o conceito de adulto como um indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Porém, diz ele, a maturidade apresenta certa complexidade para a definição dos seus limites e, por isso, varia de cultura para cultura. Na busca de um conceito mais claro, o autor considera, pelo menos, quatro aspectos da capacidade humana: o sociológico, o biológico, o psicológico e o jurídico. A partir dessas capacidades humanas ele conceitua o adulto como aquele indivíduo que ocupa o *status* definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e da autoadministração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela.

Com base em estudos sobre a aprendizagem do adulto, o referido autor destaca alguns pressupostos-chave (princípios andragógicos) para a educação de adultos, tornando-se fundamentos da moderna teoria de aprendizagem do adulto. São eles:

- Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isso o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
- As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isso a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e

ISSN 18089097

ritmo de aprendizagem.

O adulto é considerado como um sujeito situado entre a adolescência e a velhice. Do ponto de vista psicológico, o termo adulto é empregado como sinônimo de maturidade de personalidade, ou seja, um sujeito responsável pelas suas características pessoais.

Conforme pesquisa realizada por Piconez (2003, p. 1), o conceito de adulto envolve certa relatividade, destacando-se os seguintes critérios:

> - *Aceitação de responsabilidade e equilíbrio de personalidade. É o traço mais notável da personalidade do adulto. O adulto é aquele que sabe que é responsável por seus atos, por conseguinte responde socialmente por eles.*
> - *Predomínio da razão – deve ser capaz de ver com objetividade o mundo e os acontecimentos da vida. Seu modo de se comportar baseia-se na capacidade de generalizar, julgar, deduzir, induzir seguindo uma linha de raciocínio*. (grifos da autora).

Segundo a autora, quando se planeja educação escolar de qualidade para alunos de EJA, uma das principais características de adultos que se deve considerar está relacionada ao fato de que esses alunos "*são motivados por material que é prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problema: trazem consigo o desejo de crescer e aprender.*" (PICONEZ, 2003, p. 1, grifos da autora).

Numa concepção mais geral, pode-se pensar que adulto é um sujeito histórico que acumula vivências e experiências nas fases de vida - infância e adolescência – e encontra-se em permanente processo de individualização de seu ser e de sua personalidade.

Conforme o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 28), o currículo destinado a esse público deve levar em consideração os conhecimentos, as experiências e suas diversidades. Dessa forma, compreende-se que o ensino deve estar fundamentado em alguns princípios, como: o *da aprendizagem e de conhecimentos significativos; o de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; o de construção coletiva do conhecimento; o de vinculação entre educação e trabalho; o de*

ISSN 18089097

integração entre a Educação Básica e Profissional e Tecnológica; o da interdisciplinaridade e, por fim, o da avaliação como processo.

Percebe-se que todos os princípios têm caráter relevante no tangente ao alcance de objetivos voltados para uma formação humana e profissional. Porém é interessante destacar os princípios relacionados à aprendizagem em si, compreendendo-os como fundamentais para a efetivação de uma prática pedagógica significativa no processo de ensino e de aprendizagem do jovem e adulto.

Retomando os princípios postos no documento base do PROEJA, em relação ao ensino, destaca-se também o da *construção coletiva do conhecimento*, o qual traz na sua essência a ideia de um processo individual, porém mediado por múltiplas formas de interação social, destacando principalmente as existentes nas práticas escolares, viabilizadas pelos educadores e socializadas pelos grupos de educandos. Segundo o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007, 29), "*a construção coletiva do conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos.*".

Para que a aprendizagem ocorra realmente, torna-se necessário a provocação no sujeito do ato de pensar, analisar, comparar, de forma que possa desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos numa perspectiva de mobilização cognitiva na ampliação de novos conhecimentos. Aprender requer esforço mental, em que entram em jogo as funções intelectuais da mente. Só se aprende a partir do ato de pensar. Sendo assim, acredita-se que a aprendizagem significativa será realmente efetivada a partir do princípio da interdisciplinaridade, em que o sujeito estabelecerá várias relações dos conhecimentos adquiridos em toda a sua história de vida e suas experiências.

Frente a essa realidade, Fazenda (2008) considera a interdisciplinaridade como um processo contínuo e interminável, tendo como base a construção do saber na formação pessoal e total do sujeito, utilizando técnicas e conhecimentos que favoreçam

o processo de ensino e aprendizagem de forma coletiva, inserido num contexto mais amplo no âmbito cultural. A autora traz a interdisciplinaridade como sendo uma busca que provém de uma pergunta/pesquisa, acreditando num processo que necessita ser vivenciado e praticado. Essa interdisciplinaridade não se refere apenas aos conteúdos científicos, mas à luz da formação pessoal e profissional do sujeito em sua dimensão mais ampla na sociedade.

Numa concepção sociointeracionista, assume-se que o envolvimento e a aprendizagem ocorrem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos envolvidos no processo. Essa concepção pode também ser útil para a reflexão e tomada de decisões compartilhada das situações de aprendizagem, que pressupõe o trabalho coletivo em interação com o ambiente educativo.

Aprender não é uma tarefa fácil, simples, uma vez que envolve atividades intelectuais, as quais requerem a mobilização de esquemas de conhecimento a partir do sentido e do significado que se pode atribuir aos conteúdos e ao próprio fato de aprender. Tais atividades dizem respeito ao prestar atenção, envolver-se, selecionar, estabelecer relações, comparar, avaliar. Por esse prisma, sentir-se disponível para aprender depende, em boa parte, de poder atribuir sentido àquilo que está sendo exposto. Para Solé, (2006), o termo sentido refere-se aos componentes motivacionais, afetivos e relacionais que contribuem para o ato de aprender.

Destaca-se aqui o papel determinante do autoconceito no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo a autora, "o autoconceito refere-se ao conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos, chamados de autoestima" (SOLÉ, 2006, p. 40). Dessa forma, pode-se considerá-lo como causa e efeito do resultado da aprendizagem, influenciando não só as capacidades cognitivas, mas a elaboração de uma imagem pessoal, a qual nunca vai ser neutra. Compreende-se, portanto, que ele é construído nas relações de interação social, em que as representações mútuas construídas pelos sujeitos envolvidos no processo desempenham papel determinante.

ISSN 18089097

Surge o fenômeno das expectativas como propulsor de determinados comportamentos que conduzirão a situações de aprendizagem com bom resultado ou, ao contrário, descartando a possibilidade de uma aprendizagem com êxito que satisfaça as necessidades do indivíduo. Existem suposições quanto à influência direta das expectativas (positivas e/ou negativas) geradas em relação aos sujeitos em situações de aprendizagem, as quais seriam fatores interferentes no processo e, consequentemente, nos resultados esperados.

Considerar os conhecimentos que o sujeito já possui, potencializá-lo positivamente demonstra sinal de respeito por sua contribuição, elevando sua autoestima, bem como motiva-o a continuar aprendendo. Fica claro nesse exposto que a aprendizagem se dá por meio de inscrições no âmbito das relações sociais, evidenciadas por sentimentos de respeito mútuo e confiança. Nessas relações abre-se espaço para os afetos, com possibilidades de se enganar e de se modificar, em que as exigências e a responsabilidade, a rivalidade e o companheirismo, a solidariedade e o esforço ocupam lugar de destaque na busca de equilíbrios pessoais que fomentam a construção e reconstrução do saber. O estar envolvido pressupõe a dinamização entre os aspectos relacionados ao interesse, disposição, motivação, autoconceito. Esses, geralmente, determinam, de forma direta ou indireta, o nível de aprendizagem do sujeito, classificando-a em aprendizagem significativa ou não.

3 A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

O presente estudo assume a característica da pesquisa de campo, definida por Barros & Lehfeld, (2010, p. 34) como aquela em que “o investigador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) onde se deram ou surgiram os fenômenos.” Nessa investigação, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário contendo questões abertas e fechadas para melhor caracterização dos pesquisados e melhor compreensão do objeto em estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com 60 alunos matriculados em duas turmas no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na modalidade EJA, no turno noturno, dentre os quais 43% são do sexo feminino e 57% do sexo masculino. A idade dos informantes varia entre 18 a 43 anos, apresentando uma maior incidência (30%) de adultos maiores de 31 anos.

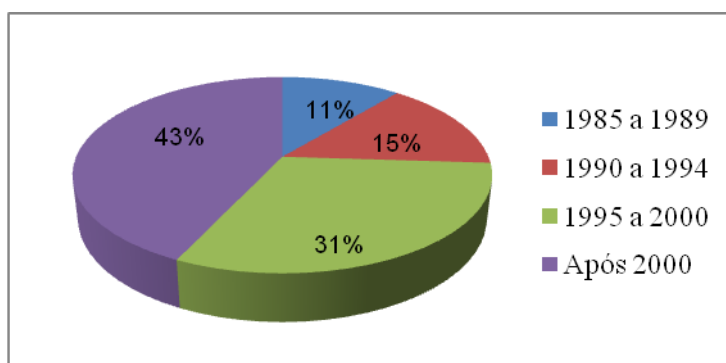
Esse dado mostra um dos grandes desafios enfrentados pela EJA, referente ao aspecto da heterogeneidade etária, pois incide aqui a grande dificuldade dos docentes em trabalhar uma metodologia que atenda às especificidades desse público. Existe aqui um grande número de jovens e adultos ávidos de saber, porém cheios de limitações e potencialidades. Parece ser paradoxal o que se afirma, mas as pesquisas mostram que esses sujeitos conseguem aprender de forma processual e diferenciada, desde que as suas especificidades sejam observadas, respeitadas e compreendidas.

Segundo Oliveira (1999), refletir sobre como os jovens e adultos pensam e aprendem exige um olhar transitório sobre a definição de seu lugar social, o qual envolve três aspectos: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Numa visão global, defende-se que sejam consideradas as situações de diversidade cultural, a partir do conhecimento (diagnóstico) sobre quem são esses sujeitos, o que vieram fazer na instituição e quais as suas maiores dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem escolar que ora lhes é oferecido.

A pesquisa aponta que 60% dos alunos residem na cidade de Santa Cruz. Os demais vêm de outros municípios vizinhos como Japi, Tangará, Coronel Ezequiel e Jaçanã. O fato desses alunos não residirem na cidade onde estudam pode ser considerada uma dificuldade no enfrentamento da perspectiva de continuidade e permanência nos estudos. O tempo destinado ao trajeto casa-escola, o meio de locomoção, somando-se aos outros fatores interferentes no processo de aprendizagem (motivação, interesse, trabalho, falta de atenção, cansaço...) pode ser visto como um grande desafio para a permanência do estudante na escola.

ISSN 18089097

Quanto à escolaridade dos alunos entrevistados, a pesquisa mostra que 92% cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. No que se refere ao ano de conclusão dessa etapa de escolaridade, observa-se uma variação entre os anos de 1985 a 2000, conforme mostra o gráfico 1, logo abaixo:

Gráfico 1 – Ano de conclusão do Ensino Fundamental

Fonte: Formulário aplicado (janeiro/2010)

Considerando o tempo em que estavam afastados da escola, é importante lembrar que os mesmos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, em especial por estarem há bastante tempo longe da escola, ou por motivo da escola de origem não ter a qualidade esperada. Cita-se, portanto algumas falas encontradas nas entrevistas pelos alunos pesquisados, que retratam essas especificidades:

> Aluno Windows: "acho que sinto dificuldade de aprender pelo fato de estar longe da sala de aula há muito tempo";
>
> Aluno XP: "preciso de mais clareza, pois o ensino é mais avançado do que há 06 e 08 anos atrás";
>
> Aluno Linux: "acho que as dificuldades 'é' por causa da qualidade do ensino de algumas escolas que eu passei anteriormente".

Quando questionados sobre as dificuldades que encontram no processo de ensino e de aprendizagem, houve destaque sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo percebe-se nas falas dos sujeitos que os mesmos atribuem suas dificuldades aos aspectos socioeconômicos que os obrigaram a se manter distantes da escola por tão longo período de tempo. Tais situações são consideradas de extrema implicação para o desenvolvimento da aprendizagem, reforçando a própria

ISSN 18089097

incapacidade do sujeito em aprender. Esses aspectos contribuem sobremaneira na representação que os sujeitos fazem de si mesmos, determinando sua capacidade ou não de aprender. Destacam-se aqui algumas falas desses sujeitos que revelam essas situações específicas na tentativa de justificar as dificuldades inerentes ao aspecto da não aprendizagem:

> Aluno Vista: "não vou culpar ninguém, culpo a mim mesmo por sentir dificuldade em aprender";
>
> Aluno Mac OX: "as dificuldades são em relação aos textos que ainda não consigo entender direito, não sei interpretar textos";
>
> Aluno Word: "acredito que sinto dificuldade pela falta de tempo para estudar, e tenho que chegar atrasada";
>
> Aluno Excel: "devido o tempo em que parei de estudar tenho dificuldade em Matemática e Português. Estou dando o melhor de mim"

Diante de tal exposição, percebe-se a influência de aspectos internos e externos que contribuem para o sucesso ou insucesso escolar. A aprendizagem ou a não aprendizagem, na maioria das vezes, vem acompanhada de representações sociais que são construídas ao longo da vida, em meio ao ambiente no qual o sujeito está inserido. Pode-se pensar, portanto, que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar desses jovens e adultos estejam intimamente relacionadas às representações, motivações e expectativas sociais geradas pelas experiências de vida. Reitera-se aqui o pensamento de Solé (2006, p. 39), quando afirma que:

> (...) quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender. (...) Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre alunos e entre os alunos e professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas. (...) Isso quer dizer que quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua autoestima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem.

Esse pensamento da autora remete à compreensão de que os sujeitos jovens e

ISSN 18089097

adultos, diferentemente das crianças, vêm para a escola impregnados de crenças, conceitos, referenciais e aprendizagens que definem sua conduta e/ou atitude diante de suas expectativas em relação ao seu objeto de estudo. Nesse sentido, é imprescindível um olhar diferenciado para o processo de aprendizagem desses sujeitos, numa perspectiva de reconstrução de sua autoimagem enquanto aprendizes. A análise leva a crer que aprendemos tudo, embora o significado dado a essa aprendizagem dependa da relação existente entre os sujeitos e suas representações sociais.

A questão principal desta pesquisa centra-se justamente em compreender de que forma os sujeitos jovens e adultos aprendem melhor. Nesse sentido, as respostas a essa questão apontam algumas variações na forma de aprender, destacando-se algumas falas dos sujeitos que mostram como deve ser a relação pedagógica para o ato de aprender. Quando indagados de que forma eles aprendem melhor, destacaram aspectos relacionados a uma didática pautada no diálogo, na praticidade e objetividade da atividade, como também os aspectos relacionais entre sujeitos que aprendem e sujeitos que ensinam. Nas falas de alguns alunos, observa-se a concepção de que aprendem melhor a partir de uma aula bem dada, uma boa explicação e uma boa interação entre docente e aluno.

> Aluno Java: “eu estou aprendendo da maneira com o que os professores estão explicando, pois eles explicam muito bem”
>
> Aluno Power Point: “com os professores que tenho bons, inteligentes e compreensivos, basta o esforço pessoal e o incentivo maior tem que sair de dentro de cada um”
>
> Aluno Linux: “aprendo melhor quando a aula é bem explicada em sala de aula, com os professores discutindo, dando exemplos do cotidiano, revisando os assuntos e resolvendo vários exercícios”
>
> Aluno Latex: “com muita explicação sendo ‘dada’ com mais detalhes”
>
> Aluno Google: “na sala de aula e com interação com outros colegas”

Dessa forma, as falas dos entrevistados só vêm corroborar a ideia de que a aprendizagem ocorre mediante estratégias que possibilitem uma relação com o ambiente no qual estão inseridos. Numa abordagem sociointeracionista do

ISSN 18089097

conhecimento, o sujeito aprende com o outro, utilizando o diálogo como pressuposto da problematização. Nas falas apresentadas, constata-se a evidência de uma aprendizagem a partir da interação social, de uma atividade sistemática direcionada, intencional.

A partir das análises e reflexões feitas neste trabalho, pode-se considerar o conhecimento como resultante de um processo social, de uma construção coletiva. Compreende-se, portanto, que a aprendizagem é um processo extremamente complexo, a qual ocorre de forma individual, mediante processos cognitivos que envolvem aspectos internos aos sujeitos. Além disso, percebe-se que aprende-se de forma coletiva por meio de fatores externos que contribuem sobremaneira na atividade intelectual do sujeito.

Logo, podemos concluir que, aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os aprendizes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de aprendizagem; e ainda, o ensino deve estar pautado na problematização, na pedagogia da pergunta, da indagação, da curiosidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a sociedade atual exige cada vez mais profissionais capacitados com foco na educação tecnológica em que o conhecimento, a criatividade e a inovação são considerados princípios norteadores para o desempenho de um bom profissional em qualquer área de trabalho.

Então, se vivemos na era da tecnologia, cada vez mais centrada na capacidade de aprender a aprender, defende-se que a escola precisa rever suas concepções e diretrizes educativas com vistas a atender aos anseios dos sujeitos envolvidos no processo, compreendendo sua forma de aprender num contexto sociointerativo, não deixando de considerar o “para quê” e “para quem” estamos formando esses sujeitos. Isto significa que é preciso romper com os paradigmas educacionais tradicionais,

ISSN 18089097

abrindo-se para uma concepção de educação mais ampla, destacando o diálogo como princípio orientador da prática pedagógica, valorizando, assim, questões inerentes à diversidade cultural.

Nas análises e reflexões cotidianas, está-se sempre a questionar: É possível efetivar a proposta do PROEJA no IFRN? Como se pode realizar um trabalho mais significativo? Como educadores preocupados com o sucesso do aluno, indaga-se sobre as possibilidades e limites da efetivação de uma prática significativa na modalidade EJA. Diante do vivenciado, não se consegue acreditar que os alunos da EJA possam aprender de forma qualitativa que venham desempenhar o seu papel de cidadão profissional capaz de desenvolver ações que possam trazer benefícios para si e para a sociedade.

Quando se faz referência aos jovens e adultos, é importante considerá-los como sujeitos histórico-sociais, que demanda um olhar diferenciado e não apenas um olhar na modalidade das etapas de ensino fundamental e médio. Não se pode esquecer que são sujeitos de direitos, que pensam, sentem e agem conforme suas necessidades e realidade. Esse olhar diferenciado requer uma reflexão aprofundada dos sentidos e significados implícitos na educação posta para esse público, que transpasse a ideia de qualidade no sentido conteudista que, historicamente, o ensino técnico tem exigido, para uma ideia de formação humanístico-cientifico-tecnológica, como pressupõe a educação profissional à luz da formação cidadã emancipatória.

Com ênfase nessa discussão, fica evidente a necessidade de se conhecer os alunos da EJA no IFRN, o porquê de eles estarem buscando essa instituição para voltar a estudar, quais as suas expectativas, intensificar e objetivar a função do curso, compreender de que forma eles aprendem melhor.

Percebe-se que a educação de jovens e adultos, na perspectiva da educação profissional tecnológica de qualidade, ainda tem um longo caminho a percorrer. Nessa perspectiva, torna-se compreensível a necessidade de estudos investigativos que possam contribuir para a constituição de um campo de pesquisa destinada a

ISSN 18089097

problemática da EJA e suas interfaces, buscando aprofundar a compreensão do processo de aprender desses sujeitos.

Evidencia-se, portanto, que a formação cidadã só será possível a partir da compreensão de uma educação humanística, na qual o homem seja visto como um ser eminentemente social, que pensa, sente e age, sendo capaz de transformar a sua realidade. Somente assim, a aprendizagem se dará de forma colaborativa e cooperativa, por meio do diálogo e do compartilhamento.

Nesse sentido, é preciso compreender o processo de aprendizagem de uma forma mais ampla, partindo de um enfoque multidimensional, levando-se em conta uma pluricausalidade de fatores que interferem no processo de aprender, sem perder de vista a dimensão mais ampla da sociedade.

Espera-se, portanto, que este trabalho mobilize diferentes sentimentos pertinentes ao fazer pedagógico, na perspectiva de encaminhamentos para uma educação inovadora, priorizando os fatores relacionados à cognição na promoção do potencial humano como elementos essenciais à efetivação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Claúdia Lemos (Org.). **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** 2ª edição. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008, p. 221-230.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** Informação e documentação: Referências: Elaboração. Rio de Janeiro, 2002a

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 19ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino MDocumento Base, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 15 abr. 2010.

ISSN 18089097

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – PROEJA. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 15 abr. 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia*:*** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, set/out/nov/dez. 1999, p. 59-73

________. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

________. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, M. Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 10ª edição. São Paulo: Summus editorial, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia – a educação de adultos.** Disponível em http://www.geocities.com/sjuvella/Andragogia.html > Acesso em 15 ago. 2010
.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais.** Disponível em: <
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bSSlJKxvuyAJ:www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/artigos/aprendiz.pdf+A+aprendizagem+do+jovem+e+do+adulto+e+seus+desafios+fundamentais&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESieOcqZpd8ed2zn3_wVTLboKCZ9BPPaiXt2U6R_nYX4AhPekZokgXkYyTKqf3i9LbGwLyMGyUnosUPq0gH3Ogere9reW0cE9-7IhENC8LAfmDezMN0I_28_rWfe91_-5E0E_Bvn&sig=AHIEtbQAe402DWph9EiSkGf4EnEOZ3jABg >. Acesso em 12 ago. 2010.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem.** In: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6ª edição, São Paulo, Editora Ática, 2006, p. 29-55.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISSN 18089097

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA PARMÁTICA

RODRIGO COSTA FERREIRA*

RESUMO

Os direitos humanos, em geral, pretendem resguardar a dignidade dos seres humanos, isto é, em certo sentido, idealizam um mundo mais justo no qual todas as pessoas,

* Doutorando em Filosofia pela UFPB/UFRN/UFPE.

ISSN 18089097

independentemente de credo, cor, sexo, etc., sejam tratadas com respeito (sejam fins em si mesmas). Portanto, a construção de um futuro promissor dependerá, em parte, da efetivação dos nossos direitos humanos. Defenderemos, aqui, que a "educação em direitos humanos" pode representar uma alternativa profícua para a efetivação dos direitos humanos e, por conseguinte, à construção de um mundo mais justo e solidário. Motivaremos nosso debate a partir de numa brevíssima análise histórico-filosófica da concepção dignidade humana, que percorrerá as filosofias morais de Kant (1973), Singer (2002) e Dworkin (2003) até, em fim, desaguar no pragmatismo de Rorty (1998). Modelaremos nossos argumentos finais na filosofia pragmática deste último autor, em especial, naquilo que concerne a sua proposta de uma "educação sentimental dos direitos humanos".

Palavras-chave: Dignidade; Direitos humanos; Educação Sentimental; Pragmatismo.

ABSTRACT

Human rights in general are intended to protect the dignity of human beings, such that idealize a more just world in which all people, regardless of creed, color, sex, etc., are treated with answers. Therefore, building a promising future will depend, in part, on the realization of our human rights. Will argue, here, that the "human rights education" may represent a suitable alternative for the realization of *human rights* and, consequently, to build a more just and fraternal world. Will motivate our discussion from a very brief historical-philosophical conception of *human dignity*, which will cover the philosophies of Kant's moral (1973), Singer (2002) and Dworkin (2003) until, in the end, emptying into the pragmatism of Rorty (1998). We will model our closing arguments in pragmatic philosophy of the latter author, in particular, in what concerns its proposal for a "sentimental education of human rights".

Keywords: Dignity, Human Rights, Sentimental Education, Pragmatism.

1. INTRODUÇÃO

Tudo já encontramos feito a chegada. Nascemos em um mundo já pronto: os pais, a casa, o lá fora, e, um dia, a escola. Só nos damos conta disso quando começamos a receber na escola um saber que é de todos. Neste lugar, começamos a aprender quem somos, passamos a construir a nossa identidade, ao mesmo tempo que somos levados a descobrir os outros. Primeiro, os diante de nós: a família, amigos,

colegas, professores, e outros diversos com quem convivemos – entre os presentes e ausentes. Depois, os mais distantes que aqui estavam, e os que vieram antes deles. Aos quais só se chegam pela decifração dos sinais que deixaram. Em casa, os retratos dos familiares. Na cidade, os nomes das ruas, os monumentos, os lugares. Nos livros, as imagens de outros tempos e de outras gentes, as histórias e os conhecimentos que deixaram (SANTOS, 2002, p. 21-22).

É, pois, na escola que descobrimos quem somos. Assim, a escola (ou a educação) tem uma importante função social a cumprir: a da formação (paidéia) da nossa gente. A questão da formação das pessoas é tão antiga quanto a humanidade e tão complexa quanto a questão da cultura, com a qual, aliás, ela se confunde; afinal, a educação está vinculada ao modo de ser, pensar e agir de um povo (cultura) ou, por outro lado, é a cultura fruto da formação de um povo (educação)? Não sabemos ao certo. Seja como for, será a partir da educação que fixaremos nossos valores, técnicas, conhecimentos, artes, etc., bem como, em especial, a compreensão que temos de nós mesmos como "seres humanos" e, além, a concepção de como nos devemos viver.

Neste último sentido, hoje, a educação em *direitos humanos* deve ser tomada como componente curricular obrigatória e essencial à formação dos cidadãos ocidentais acerca daquilo que se pretende entender por "ser humano". A condição de humanidade, isto é, o valor do ser enquanto "ser humano", nesta doutrina se expressa pelo conceito: *dignidade humana*. Mas, afinal, o que é a dignidade humana? Trata-se de um valor absoluto? É, pois, algo universal? Por que os seres humanos devem ser concebidos como portadores da mesma dignidade, independente dos seus méritos? Portadores da mesma dignidade são detentores dos mesmos direitos? O que justifica racionalmente tal paridade axiológica e jurídica de "todos" os homens? Qual relação há, de fato, entre a ideia de dignidade humana e direito humanos? Estes últimos podem ser considerados fundamentos à primeira? Estas questões representam verdadeiros desafios à educação em direito humanos contemporânea, já que nós pós-modernos não mais sabemos ao certo como respondermos tais questões. Não há mais

modelos absolutos (metanarrativas) de prontidão a nos fornecer respostas indubitáveis.

Para o filósofo francês Jean-François Lyotard a “pós-modernidade” pode ser conferida como “a incredulidade em relação às metanarrativas” (LYOTARD, 2002). Isto é, a partir da pós-modernidade há o abandono das “grandes narrativas” que pretendiam encontrar um sentido global e unívoco a totalidade dos nossos conhecimentos: à teologia, à filosofia, à epistemologia, etc. De fato, ao longo da história ocidental podemos apontar vários exemplos de narrativas desse tipo, tais como a ideia de “Deus” na tradição judaico-cristã, os “primeiros princípios” da filosofia grega, as “proposições analíticas” do empirismo lógico, e talvez, em certo sentido a saber, a concepção de “dignidade humana” na tradição a-histórica iluminista, etc.

Neste sentido, pensadores pós-modernos (Adorno, Horkheirmer, Marcuse, Habermas, Rorty, etc.) vêem a recusar, por motivos filosóficos, biológicos, históricos, etc., que adiante passaremos a expor, metanarrativas que atribuíram à concepção de *dignidade humana* um caráter absoluto, formal ou a-histórico, a exemplo do que pretendia o projeto moderno iluminista, cuja sua maior expressão é a filosofia moral de Immanuel Kant (1973).

Ilustraremos esse quadro pós-moderno secular dos *direitos humanos* a partir da exposição e discussão do pensamento pós-moderno do filósofo americano Richard Rorty (1998).

Como procederemos em nossa investigação? Num primeiro momento, abordaremos uma brevíssima construção histórico-filosófica moderna da concepção ocidental de *dignidade humana*, cuja expressão mais acabada se dará a aprtir do pensamento moderno de Immanuel Kant (1973). Apresentaremos, na seqüência, alguns contra-exemplos e críticas à deontologia kantiana, bem como propostas alternativas a essa, entre as quais a de Peter Singer (2002) e Ronald Dworkin (2003). Num terceiro momento, discutiremos alguns pontos relevantes da proposta culturalista do filósofo americano Richard Rorty (2008), bem como, em particular, a sua proposta de *educação sentimental dos direitos humanos*.

2. DIGNIDADE HUMANA: PROJETO A-HISTÓRICO ILUMINISTA

Com frequência escutamos que crimes como a tortura de presos, o estupro, o cárcere, a violência doméstica contra as mulheres, entre outros, são punidos juridicamente por denegrirem a *dignidade humana* de suas vítimas. Mas o que pretendem dizer, em seus argumentos, aqueles que se utilizam da expressão “dignidade humana”?

Provavelmente, algumas pessoas associam tal expressão à qualidade moral de ser humano. De modo mais complexo, os filósofos modernos como Immanuel Kant (1973) tomam esta “qualidade moral” em dois sentidos: (1) em sentido ético, ela serve de aparato teórico sob o qual se pretende fundamentar a ideia de que todos os homens devem ser respeitados; (2) por outro lado, em sentido jurídico, esta “qualidade moral” permite construir uma identidade axiológica legal: como todos os seres humanos gozam de uma mesmo valor, isto é, uma mesma dignidade, então, por conseguinte, estes seriam obrigatoriamente considerados portadores de um mesmo conjunto de direitos (naturais). Assim, poder-se-ia a partir do pressuposto de que o conjunto dos direitos fundamentais humanos, tais como os direitos à vida, à saúde e à segurança, repousariam sobre a concepção de *dignidade humana*, condição subjetiva que atribui a todos os seres humanos, de modo indistinto, um mesmo conjunto básico de direitos.

A pressuposição de *dignidade humana* como uma espécie de faculdade, privilégio, prerrogativa, imunidade, pretensão, etc., que garante a todos os homens o mesmo conjunto de direitos inalienáveis, em decorrência do fato de impor a todos um mesmo valor, isto é, uma unidade de gênero, é uma invenção da modernidade.

De fato, apenas com o advento da modernidade é que a noção de gênero humano começou a se delinear de forma mais clara no pensamento ocidental a partir do final do século XVI. O novo humanismo teria como tese central: a defesa do “valor do homem” enquanto homem. Influenciados pelos ideais desta nova atmosfera

ISSN 18089097

intelectual, o filósofo *John Locke*[89] desenvolveu sua promissora filosofia política, bem como juristas como *Hugo Grócio* [90] e *Samuel Pufendorf* [91] desenvolveram as suas teorias jurídicas dos direitos subjetivos. Mais adiante, por volta do século XVIII, a filosofia prática de *Immanuel Kant* abordara e fundamentara de modo mais claro a concepção de *dignidade humana* nas esferas da ética e da filosofia do direito. Acometeremos, a seguir, apenas está a concepção kantiana.

Immanuel Kant legitimará os direitos naturais com base na *dignidade humana*. Por intermédio de uma complexa articulação entre racionalidade, autonomia e moralidade, o filósofo de Koenigsberg apresentará a dignidade humana como uma espécie qualidade moral inerente ao seres humanos capaz de justificar uma igualdade axiológica entre todos os seres racionais (seres humanos). Tal tese parece ter uma dupla conseqüência: uma de ordem moral, que reflete acerca do respeito que devemos ter pelo gênero humano, e a outra de caráter jurídico (ou de direitos subjetivos), que possibilita atribuir a todos as pessoas um mesmo conjunto de direitos básicos (ou naturais).

Para *Immanuel Kant* (1973), em particular, em sua Fundamentação da Metafísica dos Costumes (*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785), a concepção de *dignidade* exige que as *pessoas* sejam tratadas como um fim à ação (respeito) e jamais como meio a realização desta. As *coisas*, por outro lado, são instrumentos úteis aos interesses alheios, isto é, são meios, portanto estas têm *valor instrumental* (*preço*), seres racionais (*pessoas*), ao contrário, têm *valor absoluto*, isto é, são fim em si mesmos. Portanto, ao homem se atribui certa *dignidade* (*valor intrínseco* ou fundamental) e não um *preço* (*valor instrumental* ou condicional).

Assim, partindo do pressuposto que o homem é a personificação da noção de valor, isto é, é quem atribui valor as coisas, então se imaginarmos um mundo composto unicamente por seres vivos não humanos (seres irracionais), certamente

[89] Para mais detalhes consultar a seguinte obra do autor: *Segundo Tratado sobre o governo civil* (*Second Treatise of Civil Government*, 1690): Locke (1973): Capítulo II, 7 e 87; Capítulo IX, 131.
[90] Para mais detalhes consultar: Do Direito da Paz e da Guerra (*De jure bellic ac pacis*, 1645).
[91] Para mais detalhes consultar: O Direito da Natureza e das Gentes (*De jure naturae et gentium*, 1672).

ISSN 18089097

neste mundo a existência de qualquer ser não teria qualquer valor, pois nesse lugar não existiria a noção de valor, tal que, neste sentido, conclui Kant (1973): o valor é uma dimensão do espírito humano (dimensão cultural). Por esta razão, não poderiam os seres humanos, mesmo que por outros seres humanos, serem valorados, dado que são eles que atribuem valores as coisas. Atribuir um preço a condição humana significa reduzi-la ao status de coisas, desprovida de qualquer liberdade e respeito. Algo do tipo é repudiado por Kant (1973) em virtude de considerar o ser humano um "fim em si mesmo".

Thomas Hobbes, assim como *David Hume* defenderam que algo só pode ter valor (*value*) quando serve ao interesse de alguém ou de alguma coisa, como o preço que se atribui a um homem em função do juízo ou da necessidade de outro, por exemplo, em virtude de sua competência ou habilidade (DWORKIN, 2003, p. 96). Por sua vez, *Kant* estabelecerá uma distinção, inexistente na língua portuguesa, entre *wert*[92] (*valor moral absoluto – valor intrínseco*) e *value* (*valor instrumental*). Para Kant, aquilo que pode ser comparado ou substituído por algo equivalente, tem um "preço". Em contrapartida, aquilo que é incomparável e insubstituível, encontra-se acima de qualquer preço (*dignidade*). Destarte, o homem pode ser avaliado sob dois prismas distintos: em função de suas habilidades, méritos ou competências, ele tem um valor (*value*); entretanto, enquanto *pessoa moral*, ele é portador de um valor incalculável (*wert*), que recebe o nome de "*dignidade*" (*würdigkeit*). E um ser digno, acrescenta *Kant*, deve ser tratado, pelos outros, mas também por ele próprio, sempre com *respeito* (*achtung*), isto é, como um fim um si mesmo e não como meio para obtenção de alguma coisa.

No entanto, a concepção de *dignidade humana* proposta por Kant suscita certa desconfiança entre os pós-modernos. Primeiro, pelo fato de que ela se alicerça na suposição de uma irredutibilidade do homem ao mundo natural. No mais, a própria representação kantiana do homem como agente moral autônomo também desperta várias suspeitas. Afinal, tudo aquilo que parecia ser, aos olhos de Kant, uma escolha

[92] "*echt moralischer wert*" (KANT, 1973, p. 234).

ISSN 18089097

humana livre e racional, passo1u a ser visto com extrema cautela. Talvez por trás da liberdade humana, encontrem-se forças econômicas, pulsões inconscientes, condicionamentos culturais ou reações bioquímicas (RABENHORST, 2007, p. 222).

Modelos alternativos à fundamentação e definição de *dignidade humana* foram construídos ao longo da nossa história ocidental com o propósito de superar alguma das aporias apontadas. Trataremos de alguns destes na próxima seção.

3. EDUCAÇÃO SENTIMENTAL, DIGNIDADE HUMANA E PÓS-MODERNIDADE

A partir do início da década de 70, um grupo de filósofos de Oxford, entre os quais *Ruth Harrison*, *Richard D. Ryder et al.(Animals, Men, and Morals*, 1971)[93], trouxeram à baila o importante debate acerca dos limites das concepções tradicionais dos valores do homem e da natureza. O principal alvo das *filosofias ambientalistas* foi a noção *antropocêntrica* que com freqüência caracterizou as diversas análises sobre as relações entre os seres humanos e os demais seres vivos.

Motivado pelos movimentos de abolicionismo animal, o autor de *Animal Libertation* (1975), o filósofo *Peter Singer* propôs uma revisão do *status moral* dos animais a partir de um argumento calcado na perspectiva da filosofia utilitarista de *Jeremy Bentham*[94]. Para *Singer*, o *antropocentrismo* que caracteriza as éticas tradicionais, se baseia no fato de que apenas os *seres humanos*, por manifestarem aptidões como uma racionalidade, linguagem simbólica complexa, autonomia, etc., gozam de certo *status moral* ou respeito. O filósofo australiano contesta tal raciocínio por julgá-lo frágil. O núcleo do seu contra-argumento se apóia na concepção concreta de "caso marginal". Os *casos marginais* são situações nas quais seres humanos deixam de manifestar, por algum motivo, características como a racionalidade ou linguagem, por exemplo, mas nem sempre os seres que se encontram emersos em tais casos não são menosprezados pelo direito ou por uma consciência moral social, basta lembrarmo-nos, para citar alguns exemplos, das pessoas senis, dos deficientes mentais

[93] Para mais detalhes: Mora (2000).
[94] *Vide* a obra de *Bentham* sobre Os Princípios da Moral (*The Principles of Morals and Legislation*, Cap. XVII, sec. 1, nota do parágrafo 4) que influenciou *Peter Singer*.

ISSN 18089097

ou dos embriões humanos. Com efeito, *Singer* propõe a substituição de tais propriedades tradicionais (racionalidade, linguagem simbólica complexa, autonomia, etc.) pela concepção de *interesse*. Mas o que *Singer* entende por *interesse*? Em suma, Singer (2006, p. 67) concebe o interesse não como resultante de um cálculo ou escolha, mas como algo relacionado à sensibilidade. Portanto, se a vontade está vinculada à consciência, observa *Singer*, então o interesse, por seu turno, está ligado a senciência, isto é, a capacidade de sentir dor ou prazer.

Inicialmente, tem-se como pano de fundo à ética de Singer a equiparação do status moral de homens e animais. Suspendendo tal caráter abolicionista, é possível entender que a sua teoria ética passa a propor um novo modelo de dignidade que, a princípio, parece superar alguns dos casos marginais acima citados. Infelizmente, as propostas de Peter Singer (2002) esbarram em problemas que parecem ser insuperáveis.

Com efeito, a ética de Singer levanta questões perturbadoras: todos os homens sentem com a mesma intensidade a dor ou o prazer? Somos capazes de mensuramos com clareza os sinais de dor ou o prazer de uma pessoa? Estariam, por exemplo, as pessoas que não sentem marginalizadas, isto é, inaptas a terem direitos já que não possuem qualquer *interesse*? Qual outro fundamento ético (ou de direito subjetivo) estaria apto a abarca os seguintes casos marginais: pacientes em coma, crianças anencéfalas, pessoas insensíveis a dor, etc.?

Como justifica a atribuição de direitos a tais seres marginalizados? Poderíamos nos valer da filosofia moral de Kant (1973, p. 229), mas, lembremos que a sua concepção de *dignidade* (*wert*) esta fundamentada em parâmetros suspeitos: um ser só será considerado portador de um valor intrínseco, ou talvez de direitos, se, e somente se, este explana requisitos peculiares, tais como racionalidade, autonomia, linguagem, etc. No entanto, ao nos depararmos na prática com "*casos marginais*", novamente, perceberemos que nem todos os seres humanos não manifestam de forma plena tais requisitos.

ISSN 18089097

Uma ampliação da noção de *dignidade humana*, como mecanismo apto a superação de tais problemas, pode ser encontrada no pensamento do filósofo pós-moderno *Dworkin* (2003), cujas teses passaremos a discutir a seguir.

Dworkin (2003) insistirá no conceito de *valor intrínseco* como requisito essência a concepção de *dignidade humana*, desde que se reavaliem alguns pontos importantes dessa noção.

A concepção de *valor intrínseco* em Dworkin (2003) não parece possuir um núcleo ontológico denso, em contrapartida, ao da filosofia prática de Kant (1973), por exemplo, de modo que o filósofo inglês a expõe em condições mais brandas do que a anunciada pela tradição. De acordo com essa idéia, conforme Dworkin (2003, p. 99), o *valor intrínseco* é simplesmente aquele que não pode ser calculado materialmente, isto é, de modo instrumental.

De modo peculiar, Dworkin admite que a noção de *valor intrínseco*, ainda que concedida pelo homem, pode ser estabelecido de modo independente dos seus interesses, uma vez que "alguns fatos ou objetos são valiosos em si e por si próprio – os reverenciamos não porque atendem aos nosso desejos ou interesses, mas pelo que são intrinsecamente" (DWORKIN, 2003, p. 97).

Por essa razão, é possível vincularmos determinado contexto (semântica) como justificativa a atribuição de *valor intrínseco* a certa coisa ou ser. Assim, há uma relativização da idéia de como algo pode ser entendido como intrinsecamente valioso, de modo que se torna necessário perguntar se uma dada coisa tem um *valor intrínseco* no âmbito do qual se encontra inserida. Tomemos como exemplo a seguinte passagem:

> Muitas pessoas acham que as grandes pinturas, por exemplo, são intrinsecamente valiosas. Elas são valiosas e devem ser respeitadas e protegidas por sua qualidade inerente de arte, e não porque as pessoas apreciem olhá-las ou encontre alguma forma de instrução ou de experiência estética prazerosa em contemplá-las. Dizemos que queremos ver um auto-retrato de Rembrandt porque é maravilhoso, e não que é maravilhoso porque queremos vê-lo (DWORKIN, 2003, p. 100).

ISSN 18089097

Contudo, mesmo a visão moderada de *Dworkin* (2003) de valor intrínseco oferece dificuldades a uma noção a-histórica de *dignidade humana*. Afinal, o reconhecimento do *valor intrínseco* de algo está sujeito a interpretações vinculadas à circunstâncias determinadas, a saber: variações culturais, apreciações particulares, circunstâncias históricas, critérios de antinomia à contextos de decisão de valores intrínsecos, etc.. Nesse caso, compreensão da noção de *valor intrínseco* se torna muito variada e, portanto, bastante fluída. Todavia, tal fluidez talvez não represente um defeito da teoria ética apresentada por Dworkin, mas, sim, uma virtude se observa do ponto de vista histórico da *educação sentimental*.

Richard Rorty (1998) impõe uma guinada pragmática ao entendimento de *dignidade humana* e dos *direitos humanos*. Conforme Rorty (1998, p. 171), não há mais sentido debatermos acerca do que realmente somos, isto é, não há mais sentido tentarmos apresentar uma resposta à questão “Qual é a nossa natureza?”, mas antes devemos realmente nos preocuparmos com a seguinte questão: “O que podemos fazer por nós?”. Até porque, estamos muito menos propensos do que nossos ancestrais a levar as teorias ontológicas sobre a “natureza humana” a sério, como guias úteis à realização do nosso bem-viver.

A filosofia pragmática de Rorty acredita que assumimos, hoje, um novo modelo como guia à nossa vida: a *cultura dos direitos humanos*. A forma como entendemos tal cultura, surgida no mundo pós-Holocausto, parece pretender descartar, veementemente, as chamadas pressuposições filosóficas fundacionalistas. De fato, “o mundo mudou, o fenômeno dos direitos humanos torna o fundacionalismo dos direitos humanos antiquado e irrelevante” (RABOSSI apud ROSTY, 1998, p. 172), não parece mais haver sentindo pensar que os direitos humanos não podem depender de fatos históricos.

Filósofos fundacionalistas, como Kant (1973), pretendiam construir uma identidade moral de modo independente das verdades das instituições morais ou da história. O surgimento da *cultura dos direitos humanos*, por outro lado, parece não dever nada a um conhecimento moral tanscendental, a-histórico, averso as emoções,

ISSN 18089097

mas deve tudo a histórias tristes e sentimentais. Neste sentido, afirma Rorty (1998, p. 177):

> Eventos como a Revolução Francesa e o fim do comercio transatlântico de escravos ajudaram os intelectuais das democracias ricas do século XIX a dizer: para nós, basta saber que vivemos numa época em que nós, seres humanos, podemos fazer coisas melhores para nós próprios. Não precisamos vasculhar os arredores desse fato histórico em busca de fatos não históricos sobre o que realmente somos.

Assim, a partir consciência que fazemos de nós mesmo de "animais excepcionalmente talentosos, inteligentes o suficiente para tomar conta de nossa própria evolução" (RORTY, 1998, p. 176), o fundacionalismo se tornou menos importante, com pouca repercussão entre nós, pós-modernos. Com efeito, hoje, parece pretendermos direcionar o nosso olhar mais para o futuro do que propriamente para a eternidade.

Isso significa, em suma, deixarmos de lado a questão "O que é o homem?", no sentido de "Qual é a natureza a-histórica dos seres humanos?", e substituí-la pela questão "Que tipo de mundo podemos preparar para os nossos filhos?".

Nossa tradição, fundacionalista, ao insistir que poderia, invocando um poder superior ao sentimento, o poder da razão, reeducar pessoas que haviam amadurecido sem adquirir os sentimentos morais adequados, prestou à educação moral uma pista errada. Assim, se pretendemos superar este engodo, o melhor a fazer é concentrar nossas energias na manipulação dos sentimentos, na *educação sentimental*. Esse tipo de educação deixa pessoas diferentes suficientemente familiarizadas umas com as outras, de modo que elas se sentem menos tentadas a pensar que aqueles que são diferentes delas são apenas semi-humanas."O objetivo desse tipo de manipulação do sentimento é expandir a referência dos termos "nosso tipo de gente" e "gente como nós" " (RORTY, 1998, p. 180).

No entanto, expandir a referência de identidade que as pessoas fazem de si mesmas não é uma tarefa fácil. Afinal, como é possível convencermos estudantes orientais, membros de comunidades culturais diferentes, de status morais diferentes, da *cultura dos direitos humanos*? A tarefa parece ser mais simples ao nos depararmos com a educação de estudantes que cresceram, por exemplo, à sombra do Holocausto;

convencer-lhes que o preconceito a outros grupos racionais ou religiosos é uma coisa terrível, ou mesmo, que é necessário defender os direitos dos homossexuais, parece ser uma tarefa fácil, posto que podemos fazer isso manipulando os seus sentimentos de tal modo que eles se imaginem na pele dos humilhados e oprimidos. Mas, estariam também os orientais sensibilizados diante de tal tragédia, aos nossos exemplos de terror? Essa é uma esperança que, no fundo, cultivamos.

A forte experiência do holocausto, do fascismo e do nacional-socialismo, por exemplo, nos deixaram mais suscetíveis aos sentimentos e desconfiados de atitudes racionalistas fundacionalistas. Neste sentido, apelamos para disseminação da *cultura dos direitos humanos* não como uma questão de nos tornarmos mais conscientes das exigências de uma lei moral a-histórica, mas no sentido de promover o “progresso do sentimento”. Esse progresso consiste na habilidade crescente de enxergar as similaridades entre nós mesmos e as pessoas diferentes de nós como mais importantes do que as diferenças. Isso é o que Rorty (1998) chama de “educação sentimental”.

Confiar mais nos sentimentos do que nos comandos da razão significa pensar que as pessoas poderosas gradualmente deixarão de oprimir os outros ou permitir a opressão apenas por bondade. Mas que algo é este capaz de amolecer os corações dos fortes e orientar os seus olhos vorazes para o sofrimento dos fracos? Esperamos desesperadamente que exista algo mais forte e poderoso – um Deus vingador, um proletariado vingador, ou pelo menos o tribunal da pura razão prática de Kant – capaz de ferir o forte caso este não se disponha a fazer o justo. Talvez uma progressiva cultura sentimental dos direitos humanos permita esta tão esperada reforma social.

Mas, afinal, porque devemos nos preocuparmos com um estranho, alguém que não é nosso parente ou afim, com uma pessoa cujos hábitos considero detestáveis? Uma resposta apropriada a questão proposta seria aquele tipo de história longa, triste e sentimental que começa do seguinte modo: “Porque é assim que acontece na situação em que ela se encontra – longe de casa, no meio de estranhos”, “Porque algum dia ela pode ser a sua cunhada”, etc. Essas histórias, repetidas e alteradas ao

longo dos séculos, têm feito com que nós, pessoas ricas, poderosos e que vivem em segurança, tenhamos tolerância e até mesmo estima para com pessoas menos poderosas, pessoas cuja aparência, hábitos ou crenças inicialmente nos pareceram um insulto à nossa própria identidade moral (RORTY,1998, p. 184).

Em suma, com fulcro no que fora apresentado, tudo parece convergir para um único ponto: estamos agora na posição de deixar de lado os últimos vestígios da idéia de que os seres humanos podem ser distinguidos ou reconhecidos por sua capacidade de saber e não o podem pela capacidade de fazer amizade ou casar-se com pessoas de outra raça ou nacionalidade, por exemplo, ou seja, pela racionalidade rigorosa e não pela sentimentalidade flexível. Isto é, estamos, provavelmente, caminhando rumo a uma emancipação e auto-crítica da nossa herança fundacionalista iluminista, realizada a partir de uma *educação sentimental dos direito humanos*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação dos *direitos humanos* e, por conseguinte, a concretização da *dignidade humana* em nossas vidas pressupõem uma justificativa (ou realidade) cultural. Pois bem, se pretendemos construir um conceito plausível de *dignidade*, aceita por todos, ocidentais e orientais, devemos, ao menos, tentarmos compreender, inicialmente, se todas as culturas compartilham da nossa noção ocidental de *dignidade humana*. A realização e, portanto, o sucesso desse projeto depende categoricamente da tentativa de abarcarmos quais pacotes de crenças se sustentam diante a representação que fazemos de nós e de nossos semelhantes no mundo (*Educação Sentimental*), caso contrário, não realizado tal esclarecimento, não seremos capazes de definirmos uma efetiva fundamentação a ideia de que todos os homens são dignos, de modo que corremos o risco de deixarmos questões concretas, tais como o aborto e a clonagem de seres humanos, sem qualquer resposta plausível.

De qualquer modo, mesmo que estejamos cercados por aporias e tomados por nossas descrenças nos discursos de antes e nos de hoje, nós, pós-modernos, ainda sim, acreditando que a reflexão filosófica acerca da “condição humana” é irrenunciável a

nossa pretensão de viver melhor. Neste sentido, a *educação sentimental* em direitos humanos representa um instrumento importantíssimo a nossa pretensão de criarmos um mundo melhor e mais justo aos nossos filhos e netos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de janeiro: Elsevir, 2004.

DWORKIN, Ronald. **Domínio da Vida**: aborto, eutanásia e liberdades individuais. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**, São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores).

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tomo I. São Paulo: Loyola, 2000.

SANTOS, J. T. **Parmênides**. Da Natureza. São Paulo: Loyola, 2002.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RABENHORST, Eduardo Ramalho . Dignidade do homem e os perigos da pós-humanidade. In: Ingo Sarlet; George Salomão Leite. (Org.). **Direitos fundamentais e biotecnologia**. 1 ed. São Paulo: Método, 2007, v. , p. 121-132.

RORTY, Richard. *Human Rights, rationality and Sentimentality in* **Truth and Progress: Philosophical Papers**. Vol.3. Cambridge: Cambridge University Press, 1998: 167-185.

ISSN 18089097

POLÍTICA CURRICULAR, CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO EM AÇÃO NOS ARTIGOS DO GT 18 DA ANPEd 2005-2010

Sandra Maria Glória da Silva[95]
samags@gmail.com
Maria Aparecida da Silva[96]
masilva988@hotmail.com

[95] Mestranda em Educação Tecnológica – CEFET/MG, bolsista FAPEMIG. samags@gmail.com
[96] Doutora em Educação – Unicamp, professora aposentada da UFMG, professora do CEFET/MG. masilva988@hotmail.com

ISSN 18089097

Resumo: Este texto apreende, nas produções do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas - da ANPEd, o lugar e o tratamento da política curricular, do currículo prescrito e em ação na EJA, no período 2005-2010. Constata-se a transferência de responsabilidades do Estado às ONGs; a ausência da EJA como política estatal e a desvalorização dessa no conjunto das políticas educacionais. Verificou-se, ainda, a frequência de alunos cada vez mais jovens nas turmas de EJA, daí a necessidade de elaboração de currículo adequado ao perfil do público atual de EJA.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Currículo prescrito. Currículo em ação.

Abstract: This text captures, in the productions of the GT 18 - Youth and Adult Education – of ANPEd, the place and treatment of curriculum policy, the prescribed curriculum and the applied one in adult education in the period 2005-2010. There is a transfer of state responsibilities to NGOs, the absence of adult education as a state policy and the devaluation of the set of educational policies. There were even more younger students attending adult education classes, therefore the need for development of an appropriate curriculum to the current public profile of adult education.

Keywords: curriculum policies. Prescribed curriculum. Curriculum in action.

1 Introdução

A finalidade deste artigo é comunicar o estudo realizado a partir do levantamento da produção do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o objetivo de verificar o lugar e o tratamento dos seguintes temas: política curricular, currículo prescrito e currículo em ação da EJA[97], no período de 2005 a 2010.

O GT 18, desde a sua criação, tem por princípio o vínculo com a Educação Popular e os Movimentos Sociais. Assim, ele constituiu-se, há mais de uma década, em um dos espaços para debates e divulgação das produções científicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).[98] Ao partir do pressuposto da influência das produções desse GT no meio científico/acadêmico e da respeitabilidade adquirida pela ANPEd,

[97] EJA – Educação de Jovens e Adultos
[98] Conforme consta no histórico do GT 18. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/book/export/html/9> Acesso em 12 set. 2011

surge o questionamento que motivou esta pesquisa, ou seja: qual o lugar e que tratamento recebem as políticas curriculares, o currículo prescrito e o currículo em ação da EJA nas produções desse GT? O procedimento metodológico adotado foi o de análise de conteúdo, para apreender o foco das produções (BARDIN, 1994), e a análise de discurso para captar a tensa dialética da realidade em movimento presente nos textos (BAKHTIN, 1987).

Este texto está organizado em cinco partes, considerando a introdução como primeira. A segunda apresenta o conceito de política curricular, currículo prescrito, currículo em ação e suas inter-relações. Na terceira são demonstrados os procedimentos adotados na pesquisa. Na quarta parte, constam as produções selecionadas para análise e na última os resultados e as considerações finais.

2 Política curricular, currículo prescrito e currículo em ação: conceito e inter-relações

O currículo é entendido como uma construção histórica e social (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 2000), por isso ele é permeado pelas questões presentes na sociedade na época em que for elaborado. A política curricular, por sua vez, coordena e elabora esse contexto, pois ela "governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa." (SACRISTÁN, 2000, p. 107). A ação da política curricular no cenário escolar é notada por meio do condicionamento da prática educacional, consequentemente a atuação de professores e alunos é influenciada e o currículo é modelado por mecanismos políticos e administrativos. Assim, entende-se que o currículo prescrito é considerado o oficial, ou o legitimado (APPLE, 1982), por ser subordinado às políticas curriculares e às instâncias administrativas. Ele determina os conteúdos e a carga horária mínima para as disciplinas conforme o curso. Por meio dele, o sistema educativo pretende padronizar o ensino obrigatório.

O valor de todo currículo, de toda mudança proposta para a prática educativa, segundo Sacristán (2000), concretiza-se pela sua realização no contexto real. Ao se expressar por meio da ação, o currículo adquire sentido valorativo para professores e

ISSN 18089097

alunos, e é nesse contexto que a intencionalidade contida nos planejamentos é posta à prova.

O currículo vincula a teoria presente nas políticas, nos planejamentos, nas intencionalidades, à ação, expressa nos processos de deliberação dos professores em interação com os alunos. O tempo em sala de aula é preenchido por tarefas e procedimentos disciplinares que perfazem o currículo em ação, no entanto ele não se reduz a isso. "Um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem." (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

O contexto da prática educativa no qual o currículo se expressa é influenciado por fatores diversos, tais como: os parâmetros institucionais, as tradições metodológicas, as condições físicas do espaço escolar, as possibilidades dos professores. Esses determinantes recaem sobre as propostas de mudanças curriculares e dificultam que elas sejam efetivadas. Isso significa que as práticas curriculares não se modificam apenas pelas prescrições curriculares, mas também pelo contexto histórico. Por isso, entende-se que o currículo em ação é o vivido, o experienciado por alunos e professores, por meio das práticas que se concretizam em sala de aula. Ele é fruto das determinações políticas e intencionalidades expressas no currículo prescrito, em confluência com o crivo das tradições, do contexto real, das possibilidades e limitações presentes no cotidiano escolar. (SACRISTÁN, 2000).

3 Procedimentos para seleção e análise das produções do GT 18

Para a realização deste estudo foram consultadas todas as produções do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 2005 a 2010, disponíveis no site da ANPEd[99]. Nesse intervalo houve 91 (noventa e um) artigos apresentados[100] no GT 18 e distribuídos conforme apresenta o Quadro 1 (anexo A).

---

[99] www.anped.org.br

[100] Para fins de delimitação do objeto da pesquisa, os pôsteres, as comunicações e os trabalhos encomendados não foram incluídos neste levantamento.

ISSN 18089097

Do total de 91 (noventa e uma) produções, 11 (onze) foram selecionadas por abordarem um dos seguintes temas eleitos para estudo: políticas curriculares, currículo prescrito e currículo em ação. O Quadro 2 (anexo B) apresenta a distribuição dos artigos de acordo com a área temática.

Por meio do Quadro 3 (anexo C) é possível perceber os anos em que houve maior concentração de produções sobre as temáticas em estudo, por outro lado nota-se, ainda, os anos em que houve ausência de pesquisas nas áreas escolhidas.

Os procedimentos para seleção das produções a serem analisadas foram os seguintes: a) pré-seleção, por meio da leitura dos títulos de todos os artigos disponíveis no período, b) leitura dos resumos daqueles textos cujos títulos não explicitaram qual era o objeto da pesquisa, c) leitura dos resumos e textos completos das 11 (onze) produções selecionadas, para classificá-las de acordo com os temas eleitos para estudo (políticas curriculares, currículo prescrito e currículo em ação). Esses temas tornaram-se os eixos para análise dessas produções.

4 Eixos para análise

Houve artigos que perpassaram os três eixos. Nesse caso, priorizou-se para seleção o tema que recebeu maior ênfase no texto. Apresentam-se, a seguir, o objetivo e os resultados de cada artigo selecionado.

4.1 Políticas curriculares

A pesquisa de Ancassuerd (2005) focalizou as gerações de políticas públicas no grande ABC paulista entre os anos de 1987 a 2003. O objetivo foi analisar a instituição da EJA nos municípios do ABC nesse período. A autora discutiu os movimentos sociais ocorridos nos anos 80, as greves dos trabalhadores, as organizações sindicais, os clubes de mães, os programas e projetos para a educação de adultos elaborados em decorrência desses movimentos. Conforme Ancassurerd (2005), há duas gerações de políticas para a EJA presentes no ABC. A primeira é caracterizada pela ideia de direito e pela compreensão do Estado como provedor, a segunda é marcada pela participação

ISSN 18089097

pontual da sociedade civil e por poucos investimentos financeiros por parte do setor público. As políticas da primeira geração contaram com o apoio da "estrutura administrativa das prefeituras locais, criando melhores condições para a sua permanência e desenvolvimento do que as da segunda geração." (ANCASSUERD, 2005, p. 19). A autora sinalizou que as concepções das diversas políticas para a EJA, no ABC, parecem ser influenciadas pelas posições político-partidárias daqueles que governavam os municípios. Tanto as políticas da primeira geração quanto as da segunda expressam o esforço realizado na esfera local para garantir o direito à EJA, devido à ausência dos governos estadual e federal.

O estudo de Deluiz, Gonzalez e Novicki (2005) discutiu a atuação da sociedade civil e das Organizações Não Governamentais (ONGs) no Rio de Janeiro, no contexto das políticas educacionais para jovens e adultos. Segundo os autores, a Reforma Administrativa do Estado, ocorrida a partir dos anos 90 no Brasil, restringiu o investimento público em atividades sociais. As políticas sociais assumiram, então, novo sentido: passaram a ser parte estratégica da "construção de uma nova hegemonia neoliberal cujos princípios baseiam-se na lógica do livre mercado, na competitividade e na produtividade, tendo em vista a maximização do lucro." (DELUIZ; GONZALEZ; NOVICKI, 2005). Essas políticas visam suavizar os impactos negativos causados pelas políticas de ajuste estrutural e as políticas educacionais tendem a ajustar a formação humana à lógica racionalizante do setor produtivo. Os autores salientaram, ainda, que apesar de a EJA ter se constituído como direito na área educacional, nos últimos anos ela tem sido esvaziada como política estatal. Além de sofrer com a falta de definição de responsabilidades por parte das esferas governamentais, essa modalidade de educação é relegada ao segundo plano no bojo das políticas educacionais. O papel das ONGs, nesse contexto, revela a transferência de parte das atribuições do Estado à sociedade civil. Segundo Deluiz, Gonzalez e Novicki (2005), se por um lado a atuação das ONGs caracteriza uma redução das funções do Estado na área social, por outro, possibilita um espaço para a co-gestão de políticas públicas, em sintonia com as necessidades éticas e políticas dos grupos diretamente envolvidos.

ISSN 18089097

Rodrigues (2005) investigou como são construídas as ações públicas destinadas à EJA em alguns municípios de Goiás e em que medida elas sinalizam para a elaboração de políticas públicas. De acordo com a autora, essas ações variam conforme o município, por isso, há que se coordenarem esforços para a formulação de políticas públicas. Entre os municípios pesquisados, o mais avançado em termos políticos foi o de Goiânia. "O conjunto de projetos analisados na secretaria municipal de educação de Goiânia indica a constituição da EJA como uma política pública municipal." (RODRIGUES, 2005, p. 16). Alguns dos resultados apontados pela autora sinalizam que, nos municípios do entorno goiano, a EJA ainda é vista como suplência. Ela não é compreendida como um direito. Faltam políticas públicas para a EJA. Há ações descontínuas e fragmentadas, sem força para constituírem políticas públicas e que desconsideram as necessidades e o perfil dos educandos da EJA.

O objetivo do texto de Ferreira (2009) foi compreender como o Fórum Mineiro de EJA promovia intervenções no processo de construção de políticas públicas para a EJA em Minas Gerais entre os anos 2000 e 2003. O autor pretendeu, ainda, "identificar até que ponto as ações coletivas se constituíam em espaços de aprendizagem de práticas sociais e intervenções políticas." (FERREIRA, 2009, p. 5). Segundo o autor, os fóruns articulam diversos segmentos, com o intuito de promover melhorias para a oferta de EJA. Eles são mediadores entre a sociedade e o Estado. A maioria dos participantes do Fórum possui experiência anterior em militância política e social, além de atuar há mais de dez anos na EJA. O autor considerou esse o perfil característico dos participantes do Fórum Mineiro. Há, no entanto, participantes que propõem plenárias sobre práticas educativas e formação de professores, Ferreira (2009) salientou que a função do fórum é ser um espaço para discussão e formação política.

Ventura (2009) analisou as produções do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 1998 a 2008 com o intuito de realizar uma reflexão sobre a temática políticas para a EJA no Brasil. A autora salientou "o expressivo número de análises críticas sobre programas e projetos implementados no governo Fernando Henrique Cardoso, particularmente o Programa Alfabetização Solidária" (VENTURA,

2009, p. 12) e a escassez de estudos nessa perspectiva referentes ao governo Luiz Inácio Lula da Silva. Alguns dos resultados apontados pela autora foram: a menção à ausência de políticas públicas nacionais para a EJA, a crítica à omissão do Estado perante às necessidades dessa modalidade de ensino, a influência de matrizes conceituais provenientes das agências internacionais. Ventura (2009) mencionou, ainda, as seguintes lacunas: ausência de exame crítico quanto à atuação das ONGs na EJA, poucos estudos sobre a interferência dos organismos internacionais nas estratégias adotadas pelo MEC para o público da EJA e produções com caráter histórico, sistematizando a educação de adultos no Brasil em uma perspectiva teórico-filosófica.

O estudo elaborado por Gatto e Veit (2010) analisou o processo de definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos focalizando a idade mínima para ingresso na EJA e a certificação[101] para essa modalidade de ensino. Os Fóruns de EJA foram contrários ao ENCCEJA, porque, em vez, de avaliar as competências dos educandos da EJA ele examina o desempenho. As autoras concluíram que o processo de definição das Diretrizes Operacionais para EJA foi democrático, envolveu agências oficiais e pedagógicas e sinalizou a necessidade de criação de políticas públicas para essa modalidade de ensino. Além disso, a partir desse estudo, elas consideraram que: a política de alfabetização de adultos precisa ser pensada em articulação com políticas de continuidade nos estudos e de incentivo à leitura de materiais didáticos próprios para a EJA, as instituições de ensino superior brasileiras necessitam fomentar a pesquisa e a formação de professores envolvidos com a temática da EJA. A elevação da idade para ingresso na EJA foi um dos temas mais polêmicos, pois há preocupação com o público de 15 a 17, que atualmente está na educação de jovens e adultos. Gatto e Veit (2009) ressaltaram, ainda, a necessidade de adequação do sistema de ensino para ofertar o ensino regular, em período noturno

[101] Mais especificamente sobre o Exame Nacional de Certificação de Competências para a Educação de Jovens e Adultos - ENCCEJA, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC). [Esse exame foi criado em 2002] na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza do Governo Fernando Henrique Cardoso. (GATTO; VEIT 2010, p. 1)

ISSN 18089097

ou diurno, para esses adolescentes. Por fim, as autoras afirmaram, a partir desse estudo, que "é possível estabelecer relações mais democráticas e participativas na definição de normas educacionais e consequentemente na formulação de políticas públicas." (GATTO; VEIT 2010, p. 18).

4.2 Currículo prescrito

O objetivo da pesquisa realizada por Eugênio (2005) foi entender como o currículo da EJA é proposto e qual a relação dos alunos com o currículo instituído e legitimado. Um dos questionamentos que motivaram o estudo do autor é "como construir um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ela atendido, levando em consideração as transformações em curso hoje no mundo?" (EUGÊNIO, 2005, p. 1). Segundo ele, há tentativas de homogeneização do público da educação de adultos, tratamento da EJA realizados por meio de programas para erradicar o analfabetismo, incentivo ao voluntariado e, por decorrência, o abandono dos estudos por grande parte dos alunos. O autor salientou que essa modalidade de ensino tem sido frequentada por pessoas cada vez mais jovens, por isso, faz-se necessário elaborar um currículo que atenda às necessidades desse público e ainda seja capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos atendidos. Alguns dos resultados da pesquisa de Eugênio (2005) foram: a) a centralidade do livro didático nas aulas, de certa forma, determina o currículo e o trabalho docente, pois seleciona previamente os conhecimentos considerados legítimos, b) a inclusão da disciplina cidadania (no currículo da instituição pesquisada) "evidencia o reconhecimento de que os conhecimentos veiculados pela escola não estão dando conta das demandas sociais mais amplas." (EUGÊNIO, 2005, p. 13), porque, segundo o autor, essa temática pode ser trabalhada em articulação com todas as disciplinas e por meio da vivência no ambiente escolar. Os estudos de Eugênio (2005) apontaram também que, apesar das práticas excludentes que caracterizam o espaço da educação formal, os alunos da EJA conseguem manter estratégias, denominadas pelo autor como relações de ajuda, que os possibilitam obter algum êxito, principalmente nos dias de avaliação individual.

ISSN 18089097

Nührich (2005) investigou como um curso de EJA pode contribuir para a superação da exclusão e para a construção de conhecimentos, que favoreçam a vida pessoal e profissional dos alunos. O currículo da instituição pesquisada foi organizado em três eixos de estudo que perpassaram todos os ciclos[102] de aprendizagem de maneira interdisciplinar, são eles: (i) "Nós e o espaço/tempo em que vivemos", (ii) "Nós no mesmo espaço/tempo, mas muito diferentes" e (iii) "Nós, neste espaço/tempo produzimos: o quê? porquê? para quem?" (NÜHRICH, 2005, p. 4). Segundo a autora, trabalhar com jovens e adultos é dar voz a essas pessoas, ou seja, oferecer um tratamento e metodologias diferenciadas das que são utilizadas com as crianças. Ela considerou, ainda, que a instituição pesquisada foi bem sucedida ao tentar reduzir a evasão dos alunos da EJA, porque valorizou as relações de gênero, conheceu o percurso histórico da vida dos alunos, construiu conhecimentos significativos para os educandos, soube com que finalidades esses alunos procuraram a EJA, não atuou com a meta de recuperar o tempo perdido, mas com a intenção de proporcionar a conclusão da educação formal e a ampliação da compreensão da sociedade na qual os educando estão inseridos. A autora entendeu que "o objetivo da EJA sinaliza como essência a necessidade de um trabalho voltado para um perfil de pessoas jovens e adultas que vivem na 'condição de excluídos da escola'." (NÜHRICH, 2005, p. 15).

Peixoto (2010) examinou as culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA, mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo ela, ocorre um processo de juvenilização das turmas de EJA e esses jovens possuem uma cultura digital que é subutilizada na escola. A autora salientou, ainda, que "o acesso às TIC e sua integração à EJA são reconhecidas como prioridades para o desenvolvimento econômico e social das nações. Mas tal reconhecimento não tem se traduzido em políticas públicas para a área." (PEIXOTO, 2010, p. 3). Há certo distanciamento entre os discursos e a realidade nas turmas de EJA, pois, enquanto o conhecimento do uso das TIC é associado ao ingresso no mercado de trabalho, as práticas educativas envolvendo

[102]De acordo com Nührich, 2005 cada ciclo possui a duração de um ano.

essas tecnologias no ambiente escolar não correspondem nem às expectativas dos alunos, nem ao favorecimento da aprendizagem. A autora afirmou que o acesso e o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, como recurso educativo, ainda são uma meta a ser atingida no contexto brasileiro.

4.3 Currículo em ação

Cavalcante (2006) relatou que nos últimos 30 anos diversos estudos foram realizados por pesquisadores da área de linguagem, com o intuito de analisar e descrever a variação linguística que ocorre nas regiões brasileiras. Tais investigações favoreceram a ampliação do conhecimento da diversidade linguística existente no Brasil. Segundo a autora, os resultados dessas pesquisas contribuíram para que nos PCNs houvesse "[...] a indicação explícita para que sejam trabalhadas em sala de aula questões que têm como foco a variação linguística [...]" (CAVALCANTE, 2006, p. 1). Além disso, a autora salientou que nas turmas de EJA a variação linguística tende a ser mais recorrente, pois além da variação regional há a variedade vinculada à origem social do aluno, definida como variante popular. O objetivo do artigo foi "conhecer os principais procedimentos pedagógicos utilizados por professores da EJA, para trabalhar questões de variação linguística em sala de aula." (CAVALCANTE, 2006, p. 4). A autora pretendeu, com esse estudo, contribuir com o combate ao preconceito às variações linguísticas populares e aperfeiçoar a prática de ensino referente a esse fenômeno.

A apropriação dos saberes tácitos dos trabalhadores por meio de práticas educativas desenvolvidas por empresas foi o foco do texto de Viegas (2007). Com o objetivo de analisar as implicações dos currículos dos cursos de ampliação da escolaridade oferecidos por seis empresas que atuam em diversos ramos de atividade, o autor problematizou a adequação/conformação do aluno trabalhador aos interesses da empresa. O estudo revelou que o currículo adotado nesses cursos, especialmente o currículo em ação, constituiu-se como meio de apropriação das capacidades subjetivas e conhecimentos tácitos dos trabalhadores, além de incentivá-los a assumirem a missão da empresa. Viegas (2007) ressaltou ainda que os gestores incentivam e

proporcionam o estudo aos seus funcionários não com intenções altruístas, mas com objetivos explícitos de melhorar a qualidade trabalho sem onerar o orçamento. Além disso, tanto o currículo prescrito, quanto o currículo em ação revelaram a intenção de formar um novo trabalhador participativo e sintonizado com os ideais da empresa.

5 Considerações finais

Esta pesquisa ao verificar o lugar e o tratamento da política curricular, do currículo prescrito e do currículo em ação da EJA nas produções do GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da ANPEd, no período 2005 a 2010, encontrou os seguintes resultados no eixo políticas curriculares: (i) progressiva redução das funções do Estado como provedor das demandas sociais e a atribuição das responsabilidades estatais nesse âmbito à sociedade civil, representada pelas ONGs, (ii) esvaziamento da EJA como política estatal e a desvalorização dessa modalidade de ensino no conjunto das políticas educacionais, (iii) esforço na esfera local para garantir o direito à EJA articulado, principalmente por meio dos fóruns de EJA, (iv) necessidade de articular a política de alfabetização à de continuidade nos estudos, (v) ausência de políticas públicas nacionais para a EJA e (vi) influência das propostas neoliberais, provenientes de organismos internacionais (Banco Mundial e outros), nas matrizes conceituais para a EJA.

A Reforma do Estado, ocorrida nos anos 90 no Brasil, reduziu o investimento do Estado em políticas sociais e educacionais. Consequentemente, impulsionou a parceria com ONGs no atendimento ao público alvo dessas políticas. Considera-se que as ONGs, ao assumirem algumas das funções estatais no âmbito social, conquistam um espaço para co-elaboração de políticas públicas. É importante salientar que as ações destinadas à construção dessas políticas não podem ser isoladas, descontínuas e fragmentas. Os estudos apontam a necessidade de intensificar a participação nos fóruns de EJA e, a partir desses encontros, extrair propostas exequíveis e que atendam o maior número possível de beneficiados. Esses fóruns constituem-se como

ISSN 18089097

mediadores entre a sociedade e o Estado e caracterizam-se por ser um cenário para formação política.

A análise do eixo currículo prescrito apontou os seguintes resultados: (i) a necessidade de elaborar um currículo para os adultos diferente do que é oferecido às crianças, isto é, com abordagem teórica e metodológica voltadas para o perfil de pessoas jovens e adultas que, por motivos diversos, foram excluídas do ambiente escolar. Um currículo que considere as demandas e potencialidades do público da EJA, em sintonia com as transformações sociais, (ii) a relação dos alunos com o currículo instituído e legitimado constitui-se como aspecto que merece atenção, (iii) a frequência de alunos cada vez mais jovens nas turmas de EJA, por decorrência surge a necessidade de elaborar um currículo adequado ao perfil desse público. Além disso, esses jovens possuem uma cultura digital que é subutilizada na escola, (iv) o reconhecimento das contribuições da TIC para o processo ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos, porém ele ainda não foi traduzido em política educacional, (v) a centralidade do livro didático nas aulas, considerado como instância legitimadora do conhecimento considerado válido, e a possível determinação que ele exerce sobre o trabalho docente.

É possível afirmar que o currículo prescrito, tal como afirma Sacristán (2000) ainda é influenciado pelas decisões políticas mais amplas e dificilmente altera-se em função dos interesses sociais. Todavia, conforme visto no eixo políticas curriculares, há que se articular ações coletivas no sentido de promover mudanças estruturais.

Por fim, os resultados do eixo currículo em ação foram: (i) o crescente número de estudos sobre a variação linguística nas turmas de EJA, modalidade de ensino em que ela tende a ser maior devido à diversidade de origens regionais e sociais dos alunos. Além disso, focalizou-se os procedimentos metodológicos utilizados no tratamento dessa variedade linguística em sala de aula, tendo em vista o combate ao preconceito, (ii) a apropriação do conhecimento tácito, ou saberes oriundos da prática, por parte das empresas que oferecem cursos de ampliação da escolaridade aos seus funcionários. Essas instituições adotam estratégias sutis, realizadas por meio do

ISSN 18089097

currículo em ação, para que o trabalhador assuma a missão da empresa como sua. Tal atitude proporciona elevação dos lucros com baixo investimento.

De acordo com a perspectiva histórica do currículo, proposta por Goodson (1995) e Sacristán (2000), e sob a ótica de análise do materialismo histórico dialético, entende-se que a elaboração de políticas curriculares para a EJA é influenciada por questões históricas, ideológicas. Elas coíbem ou tentam impedir a constituição da EJA como um espaço capaz de proporcionar aos alunos/trabalhadores não o currículo legitimado (APPLE, 1982) pelas instâncias político-administrativas, mas aquele que proporcione o acesso ao conhecimento necessário à emancipação intelectual, ideológica, social e política da classe trabalhadora.

6 Referências

ANCASSUERD, Marli Pinto. Educação de jovens e adultos no grande ABC: duas gerações de políticas públicas 1987 a 2003. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18345int.rtf> Acesso em: 12 set. 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Procedimentos metodológicos para abordar questões de variação linguística em uma turma da Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2511--Int.pdf> Acesso em: 12 set. 2011.

ISSN 18089097

DELUIZ, Neize. GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. NOVICKI, Victor. Sociedade civil e as políticas de educação de jovens e adultos: a atuação das ONGs no Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18149int.rtf> Acesso em: 12 set. 2011.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181400int.rtf> Acesso em: 12 set. 2011.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. O Fórum Mineiro de EJA e a construção das políticas públicas em Belo Horizonte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5185--Int.pdf > Acesso em: 12 set. 2011.

GATTO, Carmen Isabel. VEIT, Maria Helena Degani. O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2010 Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6926--Int.pdf> Acesso em: 12 set. 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história, Petrópolis: Vozes, 1995

NÜHRICH, Soraia Liége. Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18862int.rtf> Acesso em: 12 set. 2011.

PEIXOTO, Joana. Cultural digitais juvenis e as práticas educativas na EJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2010 Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-5955--Int.pdf > Acesso em: 12 set. 2011.

ISSN 18089097

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Construção das políticas de educação de jovens e adultos em Goiás. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18165int.rtf> Acesso em: 12 set. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd (1998-2008): contribuições para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2009 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5890--Int.pdf> Acesso em: 12 set. 2011.

VIEGAS, Moacir Fernando. Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu – MG. **Anais**... Caxambu – MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT18-3557--Int.pdf> Acesso em: 12 set. 2011.

ANEXO A – Quadro 1

Quadro 1

Produções do GT 18 no período de 2005 a 2010

Nº da reunião anual	**Ano**	**Nº de produções**
28ª	2005	23
29ª	2006	14
30ª	2007	11
31ª	2008	15
32ª	2009	15
33ª	2010	13
	Total	91

Fonte: www.anped.org.br. Acesso em: 12 set. 2011

ISSN 18089097

ANEXO B – Quadro 2

Quadro 2

Produções do GT 18 selecionadas para análise

Ano	Nº de produções
Políticas curriculares	6
Currículo prescrito	3
Currículo em ação	2
Total	11

Fonte: www.anped.org.br. Acesso em: 12 set. 2011

ANEXO C – Quadro 3

Quadro 3

Quantidade de produções selecionadas organizadas pelo ano da publicação

Ano	Políticas curriculares	Currículo prescrito	Currículo em ação	Total
2005	3	2	-	5
2006	-	-	1	1
2007	-	-	1	1
2008	-	-	-	-

ISSN 18089097

2009	2	-	-	2
2010	1	1	-	2

Fonte: www.anped.org.br. Acesso em: 12 set. 2011

AS PRÁTICAS ESCOLARES, O CURRÍCULO E O LETRAMENTO EM EJA: ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO DE SABERES SOCIAIS

Sônia Maria Candido Da Silva

RESUMO

O trabalho apresenta uma proposta de práticas letramento com charges, com objetivo de analisar o processo ensino aprendizagem na sala de aula de alunos da EJA. Neste sentido, interessa estabelecer um diálogo entre o currículo, as práticas socioculturais e o conhecimento desse educando em EJA. Tem a preocupação de responder a questão: quais práticas escolares podem ser realizadas com alunos da EJA, que favoreçam um diálogo entre as práticas curriculares, os saberes sociais e o processo de letramento? O estudo possibilita uma contribuição para organizar um trabalho pedagógico, tendo a charge como suporte didático, para o aluno EJA dialogar com as práticas socioculturais, alocadas nas redes de comunicação diversas. Tem o propósito de entender como essas práticas socioculturais, veiculadas nas charges, podem situar o educando da EJA a reagir e/ou transformar as situações apostas nessas práticas. O estudo evidencia a realidade escolar dentro dos seus determinantes políticos, e, por um olhar sociocultural, quer desencadear ações comprometidas com determinada forma de

organização social. Tomam-se como aportes teóricos as discussões das políticas e práticas curriculares, pelo viés da visão das teorizações pós-críticas do currículo, focando o ensino da EJA, com o desafio de trazer as práticas socioculturais para sala de aula, como conteúdo curricular, em cujas políticas públicas dando suporte à formação cidadã dos alunos. Defendemos que as práticas pedagógicas, quando sustentadas pelas políticas públicas nacionais, refletem as práticas socioculturais nas atividades de sala de aula e desenvolvem cidadania. Como resultado, propõe-se que as charges sejam redescobertas na escola e que compunham parte significativa do Currículo, no decorrer das práticas escolares da EJA, tragam à cena das discussões as políticas publicas, as ações sociais e dos indivíduos dentro e fora da escola. Com isto, pontua-se a melhoria futura da qualidade de ensino e a vida do educando, considerando o conhecimento de mundo do educando, e transformando-o em práticas norteadoras à cidadania: foco do letramento

Palavras-chave: Práticas Escolares. Currículo. EJA. Letramento.

ABSTRACT

SCHOOLING PRACTICES, CURRICULUM AND LITERACY AT EJA: SPACE FOR THE (RE)PRODUCTION OF SOCIAL KNOWLEDGE

This work presents a proposition of literacy practices with charges with the objective of analyzing the teaching-learning process in the classroom for EJA students. For this, it is necessary to establish a dialogue among the curriculum, the socio-cultural practices, and the knowledge of this student at EJA. There is a focus to answer the following question: which schooling (educational) practices can be used with the EJA students that would benefit a dialogue among the curriculum practices, the social knowledge, and the literacy process? This study contributes to the organization of a pedagogic work, having the charge as a didactic support, so the EJA student may have a dialog with the sociocultural practice, found throughout various communication networks. The end goal is to understand how these socio-cultural practices, directed by the charge, may position the EJA student to react and/or transform the presented situations through these practices. This study finds evidence in the school reality within its political limits and also through a socio-cultural point of view that wants to unleash actions committed to a predetermined form of social organization. The theoretical approach taken is the discussion of the curricular policies and practices from the point of view of post-critical theorization of the curriculum, keeping in focus the EJA teaching, with the challenge to bring the socio-cultural practices to the classroom, as part of the curriculum, in which the public policies give support to the forming of the students´ citizenship role. We argue that the pedagogical practices, when supported by the national public policies, reflect the socio-cultural practices within the classroom activities and develop citizenship. As a result, we propose that the charges may be redeployed in the school and be an integral and significant presence within the curriculum, through the educational practices for the EJA, bringing to the forefront discussion on the public policies, the social activities of the individuals inside and outside the school. So, we can narrow the future improvement of the teaching quality and of the students´ lives, considering the general knowledge of the students, and transforming it in practices geared toward full citizenship development: the focus of literacy.

Key-words: schooling practices, curriculum, EJA, literacy.

1 Introdução

A relevância do estudo das práticas curriculares está na tentativa de traçar uma proposta de atividade escolar que contribua para o currículo dos alunos da EJA. Para tal, pontuamos as práticas curriculares e escolares, como momento de aplicação de currículo, que se voltem para questões sociais, apostas em charges, para que se reflita sobre o currículo e práticas educativas desenvolvidas na instituição de EJA. Para isso, evidenciamos a realidade escolar e seus determinantes políticos e históricos, tendo como aporte teórico a perspectiva das teorizações pós-críticas, com enfoque no histórico-cultural e seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Como proposta de trabalho, num primeiro momento, discutiremos as políticas públicas de currículo, os critérios que norteiam a seleção e a organização de conteúdo curricular. Em seguida, trataremos das práticas curriculares, alocadas nas atividades educativas, em função do processo de letramento, tendo a charge como suporte de aplicação da proposta: as relações entre conhecimento – saberes socioculturalmente adquiridos -, o currículo e a organização de uma atividade escolar, à luz da teoria pós-crítica do currículo. Logo após, analisaremos as charges escolhidas, subsidiando o diálogo da EJA com as práticas socioculturais para estabelecer o letramento.

Diante de nossas preocupações, pontuamos questões relacionadas ao currículo e às políticas públicas, na atuação de atividades escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial, às temáticas sociais sendo (re)definidas e organizadas em charges, como ponto de conteúdo curricular nas práticas escolares. Nesse entendimento, evidenciamos as tendências que consideram os procedimentos metodológicos e avaliativos, preconizados nas propostas curriculares e nos planejamentos específicos, como currículo, o que corresponde a considerar os processos reais de transmissão dos conteúdos e da aprendizagem como elementos dos currículos escolares. Assim, tem-se a base para uma organização de trabalho pedagógico, no caso, pelo viés da teoria pós-crítica do currículo

2 Políticas Públicas e Práticas Curriculares: as discussões em EJA

O trabalho parte da linha de pensamento de currículo, conhecimento e cultura, cujos fundamentos possibilitam novas porções curriculares que possam ser mais adequados aos nossos alunos da EJA: com foco nas discussões sobre as políticas das práticas curriculares e escolares e nas teorias pós-críticas do currículo. Com base nisso, consideramos: os conhecimentos historicamente acumulados a serem apreendidos, bem como as experiências vívidas dos educandos, a organização do trabalho pedagógico, desde o planejamento à avaliação do processo escolar. Tudo isso, para pensar a qualidade social de educação e de currículo nas atividades escolares, entendidas como tudo o que acontece na vida escolar, em torno do aluno, em todas as circunstâncias.

Nesse estudo, consideramos o processo educativo ser complexo, com ações pedagógicas e sociais em relevância, em especial, com letramento, tendo como referência a visão pós-crítica do currículo. Tomam-se os itens: a dialogia entre a escola, o cotidiano e a vida social do aluno em EJA; o conhecimento cultural, a identidade e a disciplina, e o desenvolvimento dos saberes sociais para pensar a educação e as práticas curriculares, em favor do letramento. Isto, diante da necessidade de romper com o que se considera disciplina para criar *sujeito disciplinado*, que não pensa que não se (re/com/trans)forma criticamente.

No que tange às políticas públicas do currículo, a literatura mostra que se discute hoje sobre as instituições de ensino, as práticas e as produções/pesquisas, voltadas para a EJA, mesmo que, de forma débil, ou pouco criticável, quanto à elaboração do currículo e de ensino aprendizagem. Tudo isto, porque ainda existe, de certa forma, uma visão equivocada de a EJA estar associada a uma educação compensatória para indivíduos que se mantiveram fora da escola, por algum motivo.

No bojo dessas discussões, o interesse pelos problemas relacionados às praticas curriculares é consequência das práticas educativas atuais que ainda são caudalosas da postura tradicional. Tais realizações dessas práticas (re)configuram que somente a

ISSN 18089097

escola tenha funções de ser instituição educadora (SACRISTAN, 2000). Nesse entendimento, destacam-se algumas entidades, a exemplo do MEC(DCN[EJA]), da CONFITEA e da UNESCO.

A UNESCO, em especial, o Relatório de Jacques Delors, pensa essa modalidade de ensino da EJA por quatro pilares, os de que precisamos: a) *aprender a ser,* b) *aprender a viver juntos,* c) *aprender a fazer* e d) *aprender a conhecer;* e defende que, no processo, em termos de conteúdos e ensino, tomem-se alguns desafios para essa prática curricular e escolar, como: a ação educar transformadora, a inclusão social e a equidade na/pela heterogeneidade, isto é, na diversidade social e cultural.

Com base nessa preocupação por parte da UNESCO, é que se entende rever as definições e posicionamentos das políticas públicas e diretrizes educacionais na formação dos educandos da EJA, com intervenções, isto é, repensar a organização dos trabalhos pedagógicos, buscando e reconstruindo as curriculares em EJA.

A EJA, como outras modalidades de ensino, também acompanha as mudanças sociais e, com estas, as políticas voltadas para educação. Nesse entendimento, é mister compreender que a EJA suscita uma ação educação: com políticas curriculares numa perspectiva mais ampla, pelo âmbito do processo de letramento, pela dimensão de cidadania: individual, profissional e social. Ao considerar esse viés de letramento para esses discentes, as discussões são pertinentes, porque se preocupam com o aluno EJA, como um ser completo, capaz de buscar seu desenvolvimento, conforme defende Paulo Freire, como um ser que aprende mais sobre si e sobre o mundo, em seu entorno.

Quanto ao papel da construção e da elaboração de currículos reais, é preciso considerar esse ser como completo, e inacabado, diante da necessidade de agir no mundo, a exemplo da necessidade de aprender a se inserir nesse mundo, de aprender a ser profissional e poder se inserir no mercado de trabalho. Com base nesse processo, é válido lembrar a necessidade de ser ativo socialmente, de ter acesso às informações e de saber avaliá-las criticamente, à luz do entendimento do contexto sociopolítico e cultural.

Nesse caso, as práticas socioculturais, como porção curricular, uma vez embutidas na organização do trabalho pedagógico, pode conduzir ou problematizar a disciplinaridade de o indivíduo estar no seu mundo, ocupando distintas funções sociais. Estas exigem comportamentos que estejam enquadrados dentro de um cenário social e político, de normas estabelecidas por um grupo ou grupos sociais cravados na cultura, exigem também que esse indivíduo se qualifique para viver socialmente. Visto assim, esse homem, diante das práticas sociais e culturais, necessita da educação escolarizada para inserção política e social no mundo, e do currículo que subjetiva as situações, ensinando ao próprio individuo (o aluno) olhar o mundo pelas lentes da autonomia, instituindo forma da vida, imprimindo cidadania.

Para tal, as práticas e as políticas curriculares podem ser os braços que movimentam os procedimentos e os mecanismos das práticas sociais institucionalizadas, ou não, nas práticas escolares. A exemplo de uma das práticas sociais, analisemos uma ação-reflexão com charges, que poderá levar o aluno da EJA a compreender essa disciplina, e o que acontece sociopoliticamente. As charges problematizam as práticas socioculturais, quando, a serviço do ensino aprendizagem, faz parte da porção currículo, e mostra a precisão de se (re)pensar certas práticas, que se apresentam ao/de público, as quais passam, muitas vezes, tão despercebidas. Vejamos,

Fonte: tredezini.tumblr.com

De acordo com o teor desse gênero textual acima, considera-se haver, nessa charge, temas e práticas curriculares, que possam estar nas atividades desenvolvidas na

ISSN 18089097

escola, instigando o aluno da EJA a avaliar criticamente o que acontece no evento dessa comunicação, no âmbito da dimensão: cultura, identidade e disciplina para uma cidadania.

Considerando as práticas socioculturais, mostradas na charge, deparamo-nos com o desafio da educação transformadora, cuja identidade de cidadania está na esfera da heterogeneidade, isto é, da diversidade cultural. Com base nisso, pensamos com Paulo Freire, de que é preciso reafirmar a relação de que os educandos estabelecem com o saber, construído no seu cotidiano, o que é fundamental às atividades escolares, em especial as de currículo, em cujo princípio, aqui defendido, é o de que seja cotidianamente (re)construído na escola.

Nesse desafio, com a charge dinamizando a ação educadora, podemos evocar os quatro pilares, acima citados, problematizando: a) como o aluno da EJA pensaria *o a aprender a ser*, tendo como parâmetro as práticas socioculturais pontuadas nessa charge: negando a própria identidade, em termos de cidadania; b) e o *aprender a viver juntos*, se, no coletivo social, esse indivíduo declara-se não ser pessoa pensante quando se trata da estrutura de comunicação social, em cujas práticas sociais ali são colocadas; c) como *aprender a fazer* um mundo melhor, a partir da "minha participação" ativa de me olhar e olhar mundo, e de transformá-lo, se não penso, não reflito ao que assisto, o que acontece em meu entorno e fora dele? e d) como *aprender a conhecer* o mundo, se não reajo, se não significo no funcionamento das coisas desse mundo?

A esse respeito, como aprender: *a ser*, a *viver juntos*, a *fazer* e a *conhecer* o mundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA mostram-nos que as práticas curriculares e educativas se preocupem em focar três funções: a *reparadora (*aqui considerada como inclusiva), a *equalizadora* e a *qualificadora*. Se nos pautarmos, segundo a experiência apontada na charge acima, podemos compreender que essa primeira função pode ser discutida, considerando o direito à cidadania de ser um sujeito pensante, de poder estar numa escola para refletir a igualdade ontológica de qualquer indivíduo socialmente, assim ter acesso a um bem social, por exemplo, incluir-se no grupo dos

que acessam as informações como pensantes, como sujeitos partícipes das situações sociais, políticas e culturais, discutidas na comunicação social. Entendemos que se trata de uma política educacional, para atender às necessidades de aprendizagem, voltadas para as práticas curriculares e educativas desse aluno.

No tocante à segunda função, refere-se à igualdade de oportunidades para se incluir e pertencer à vida social, de fato e de direito, de existir, pensar ao que assiste nos canais de participação, para que os bens sociais sejam distribuídos, para que haja desenvolvimento e esse aluno se oportunize com formas de trabalho e de/com vivência cultural e se sinta motivado para reagir e para transformar as mazelas sociais. Considerando a situação do indivíduo da charge, temos um sujeito apático a essa igualdade, a essa experiência participativa, que permitem atualização de conhecimentos pela interação social, pelo diálogo. A esse respeito, Paulo Freire nos mostra o entendimento de que os indivíduos, em especial, os que estão em processo de letramento escolar, devem (se)respeitar como sujeitos sociais, devendo se permitir dialogar: ouvir e ser ouvido, em situações diversas do cotidiano, visto ter o direito de ser partícipe da decisão de transformar o mundo.

E a função qualificadora, aqui está sendo tomada como a função do letramento em processo contínuo, social e escolar. Segundo este entendimento, o indivíduo social não é completo e nem acabado. Desta feita, seu currículo, configurado e materializado em suas ações, devem se atualizar para formar um Ser: eu penso, eu existo e dialogo com o mundo.

No tocante às orientações dos documentos na CONFITEA, compreendemos que as práticas curriculares devam seguir as transformações sociais, e culturais. Deste modo, as políticas para as práticas educativas para a EJA devam vivenciar e experienciar o contexto sociopolítico, levando em consideração as exigências sociais, a produção do conhecimento e aprendizagem, de forma concreta que desenvolva esse aluno de forma global e permanente. Esta orientação considera: a) os quatro pilares educativos, citados acima, como fatores estratégicos para cidadania, b) o incentivo à participação social e ativa, de forma crítica, respeitando a Diversidade Cultural, por meio de uma

educação intercultural, c) a vontade de ser partícipe dos avanços científicos e tecnológicos, o que evoca a função qualificadora, regida pelos DCN[EJA], para uma formação qualificada com a qual o aluno da EJA possa atuar no mercado de trabalho e desenvolvimento social, d) a apropriação da realidade sociocultural, científica e tecnológica, e) o saber se conduzir, diante do meio de comunicação de massa, de modo que os valores e a justiça, a solidariedade e a tolerância sejam ingredientes para desenvolver a autonomia intelectual e moral desses alunos e f) a formação integral desse aluno para que possa enfrentar a vida social e cultural.

No tocante às políticas e práticas curriculares, o pensamento desse estudo é regido pela diversidade social e cultural, cuja aplicação da teoria e da prática esteja na relação ensino aprendizagem e na aplicação de saberes. Visto assim, tais orientações culminarão em respeito aos conhecimentos formais e aos da vida cotidiana, dentro e fora da escola – o currículo oculto - construído a partir dessas práticas sociais.

2.1 Refletindo as práticas curriculares pelo viés da visão pós-crítica

Conforme entendimento acima, as práticas curriculares, à luz da visão pós-crítica, estão afeitas pela experienciação do indivíduo ativo no mundo, atravessando esse mundo de forma direta e indiretamente, controlando a luta que essa experienciação oferece. Com base nessa linha de pensamento, currículo conhecimento e cultura, é que consideramos a noção de espaço, de tempo, por uma dimensão sociocultural, pertinentes à dimensão de aprendizagem, ao pontuar: identidade, cidadania e capacidade de ser/estar no mundo, além dessas, a relação desse indivíduo com os processos de comunicação de massa, o que requer dele a necessidade de avaliar e criticar a situação em foco: como a massificação, o assujeitamento, e a não-cidadania.

Se olharmos pelo viés dessa linha de pensamento, há discussões políticas para desenvolver cidadania para esses discentes, e, se considerarmos o entendimento das teorizações pós-críticas do currículo, como indicadores para uma melhoria significativa para o processo de letramento, essa linha poderá ser base alicerçar do processo de

educação para o aluno da EJA. Visto assim, organizar e sistematizar o teor de uma informação, contida numa charge, são adequações a esse teor temático nos planos de atividades a elaboração/construção do currículo, conforme a habilidade do docente em EJA para identificar qual gênero textual, ou outro suporte pedagógico poderá possibilitar a construção desse currículo em sala, para levar esse aluno a entender, a interagir com o texto e o contexto, assim como com a questão ali posta.

A posição dos documentos oficiais do MEC é que as políticas educacionais, interfaceadas a outras áreas de conhecimento, deem relevância às dimensões social e política, e à reflexão das atividades pedagógicas. Os documentos orientam que o ideário dessa modalidade de educação referencie o valor educativo do diálogo e da participação do aluno da EJA, à luz das novas exigências culturais e das novas contribuições das teorias educacionais.

O destaque dessa orientação curricular é considerar o perfil do aluno e propor, a partir desse perfil, práticas curriculares e educacionais que assegurem: *a equidade*, desde a distribuição específica dos componentes curriculares para que se estabeleça um patamar igualitário de formação e que restabeleça uma homogeneidade na heterogeneidade, no que diz respeito aos direitos e às oportunidades a viver socialmente; e a *diferença*. Isto é, que se (re)estabeleça a identidade e a identificação da alteridade inseparável do aluno da EJA e que, em seu currículo, conste a porção da valorização do mérito individual no coletivo e do desenvolvimento dos saberes e valores socioculturais.

Ao discutir as práticas curriculares, *a priori*, pensemos com Paulo Freire, que a "Leitura do mundo precede a leitura da palavra, visto que, quem conhece o mundo, quem escreve o mundo, muda-o". Diante de esse pensar freiriano, consideremos as práticas curriculares e escolares, dentro dos saberes da realidade cultural desse aluno, assim também das práticas metodológicas. Na tentativa de diversificar essas práticas, primeiramente, pensemos nelas contextualizadas pela diversidade cultural, em especial, pela homogeneidade do universo da comunidade a que pertence.

ISSN 18089097

No tocante às teorias pós-críticas, discutiremos tais práticas considerando a charge abaixo,

Fonte: detudoumpoucotemaqui2010.blogspot.com

Ao analisar o evento de comunicação acima, configurado pela charge, temos uma situação das práticas socioculturais refletidas, ao pontuar, especialmente, duas questões: ser sindicalizado, e ter um diploma. Tal situação também suscita o que discutimos acima, quanto à orientação das políticas públicas (DCN[EJA] e CONFITEA, entre outros) para as ações educadoras institucionais voltadas para a EJA.

Com esse evento da charge, podemos perceber a produção de efeitos, realidades, verdades e sujeitos, materializados que refletiriam a verdade dos que não obtiveram um diploma para ser sujeito social. Tal problemática conflituosa implica compreender que o papel do currículo/diploma dos indivíduos, que precisam de uma oportunidade para viver no mundo, e o papel do Currículo escolar que transforma tal "peleja" em chance de se incluir numa categoria social, cujo grupo dos sindicalizados possui curso Médio, e/ou Superior, com representantes legais, que mostram, defendem e reivindicam o direito de defesa por uma instituição que tem como princípios: os Direitos Humanos, e a Democracia.

Vejamos que, com aplicação de estratégias educadoras, tendo como viés as teorias pós-críticas do currículo, essa situação, aposta na charge, seria problematizada, apontando para o papel da escola ao conceber a importância da (re)construção do currículo, tendo como parâmetro: os saberes, o saber-ser, o saber-fazer, o saber-conhecer e o saber-poder, estar juntos (individualmente e coletivamente) entre outros. Tais saberes podem ser encontrados, sustentados na "matéria", na disciplina,

no conteúdo escolar → práticas curriculares → um saber ser socialmente, gerando um sujeito cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos.

Essa situação da charge evoca ações características bem pontuais das teorizações pós-críticas do currículo, como: a) o levantamento de conceitos de significações de Ser e Estar no mundo, como partícipe ativo ou não, como sujeito de seus saberes que mudam certas práticas sociais e/ou tidas como culturais, a exemplo dos sujeitos da charge. b) a compreensão do papel das políticas do currículo, e da relação: currículo e atividades educadoras na escola, e a relação da aquisição dos saberes, em especial das relações do saber-poder e a (com)vivência das tramas sociais, políticas e econômicas; c) a concepção de um sujeito social completo e inacabado, múltiplo, fragmentado e constituído nas práticas socioculturais; e d) a consideração, em potencial, da Diversidade Cultural, em especial com a inserção de temas culturais, que envolvam raça, etnia, gênero e sexualidade entre outros, a exemplo de in(ex)clusão social.

Com base nesse entendimento, vemos a necessidade de privilegiar as orientações das políticas para sustentarem as práticas curriculares, como espaço de criação curricular, sustentando o momento de aplicações de situações da prática social, sendo refletidas nas atividades educacionais em sala de aula. Isto, no sentido de melhoria da qualidade social de educação, de assegurar o processo de letramento social, a formação real de um indivíduo cidadão, o qual sabe se apropriar dos quatro pilares para um aprender a viver socialmente.

Conforme a orientação dos documentos oficiais, a produção e a aplicação do currículo, constituem-se de um processo de (re)elaboração realizada numa perspectiva aberta às aspirações sociais, às transformações de questões sociais, e à formação desse indivíduo. Junto a essa orientação, a assunção dessas políticas de currículo podem ser consideradas legítimas mediante ações da política educacional. Por esse olhar, vemos que a elaboração e a aplicação desse currículo são fundamentos para realidades das práticas curriculares desenvolvidas nas classes sociais, presentes na sala de EJA.

Diante desse processo de elaboração, persiste uma preocupação do que precisaríamos para articular a realidade desse aluno com os interesses sociopolíticos, em favor deste

ISSN 18089097

indivíduo: alunos da EJA. Para tentar responder a essa preocupação, apoiemo-nos em formas alternativas de organização curricular, desenvolvidas, sob ação de projetos escolares, por exemplo, que objetivem atender às necessidades desse aluno, com fins específicos da comunidade, ou seja, da cultura a que pertence. Projetos que perspectivem a relação interdisciplinar, que perspectivem o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, quando da organização dos saberes dessa EJA para chegar aos saberes formais: letramento, à cidadania real. Tudo isso faz parte da realidade das atividades educacionais na escola, do fazer-saber organizar e se utilizar do currículo e do currículo escolar para [se]estabelecer com/a cidadania.

3 O Letramento em EJA: qual o papel das práticas socioculturais veiculadas nas charges?

Ao tratar das práticas ou eventos que desenvolvam letramento, é preciso pensar em práticas que mostrem padrões sociais e culturais, que possibilitam o uso da leitura, uso das práticas sociais com o texto em situação particular, e/ou em situação de trabalho que exijam habilidades e competências do indivíduo, pelo currículo deste e pelo currículo da escola. Tudo isto, no âmbito do exercício dos saberes formais: letramento, da cidadania real.

Para melhor ilustrarmos esse entendimento, vejamos o caso do cidadão abaixo, conforme situação afeita, que exige[iu] dele tais currículos:

Fonte: www.marcosmairicio.blogspot.com

ISSN 18089097

Como se pode notar, com base na charge: *Palhaço Tiririca fez prova para mostrar que não é analfabeto*, temos um cidadão: Francisco Everardo Oliveira Silva, brasileiro, natural de Itapipoca-CE, que vivia socialmente “sossegado, e com sucesso”, como palhaço popular, cantor, compositor e humorista brasileiro. Diante da vontade de querer ser um parlamentar e ser um representante do povo, e de sua comunidade, a qual apostou nele para ser esse representante, deu-lhe uma percentagem considerável de votos nesta última eleição (2010), para deputado. No momento da assunção de tal cargo, encontra[va]-se esse cidadão “em apuros”, por não poder exercer sua cidadania. Esta[va] “sendo impedido” de poder-ser esse representante, por não poder provar ao povo, e à justiça federal que detinha de um letramento mínimo: o saber fazer o uso das práticas textuais, como ler/escrever, falar/ouvir formalmente.

Nos gêneros textuais, no caso, as charges têm sua peculiaridade, por ser objetiva em suas informações, e criticamente humorada. Carregam pontos de vista e forma outros, acerca de alguma temática social, problematizam-na, de tal modo que chamam a atenção pública, quando mostram fatos da vida real, e denunciam os acontecimentos sociopolíticos e culturais, e as práticas socioculturais nas atividades ali postas. E, quando colocadas em função do processo de letramento, é preciso atentar para o nível de leitura. Conforme Kleiman (2003), para uma leitura mais crítica, ativamente humana, uma vez que a ação de ler é uma forma de encontro entre o indivíduo e a realidade sociocultural.

O ato de leitura de gêneros diversos permite a introdução do aluno nas práticas socioculturais da sociedade letrada. Segundo a mesma Kleiman, em se tratando da EJA, o letramento é condição necessária para se realizar cidadania. Trata-se de uma entrada que permite esse aluno da EJA se inserir no circuito das diversas e muitas informações sociais, de modo crítico, livre e consciente. Esses alunos [se]utilizam cotidianamente dos meios de comunicação. Desta feita, precisam se tornar pro[e]ficientes nas ações: ler/escrever, para aprimorar seus conhecimentos, para que interaja com as questões e as situações sociais, o que lhe garante um passe para cidadania.

Uma proposta de organização de trabalho escolar com leitura, nesta dimensão, traz a realidade e fá-la refletir pelo texto, em diferentes situações do cotidiano, é processo de letramento. Essa proposta de trabalho institui cidadania, porque desenvolve no aluno da EJA a habilidade (adormecida) de exercer essa cidadania no plano político, social e cultural, o que dará acesso à reflexão sobre as relações sociais estabelecidas nos textos, e sobre as ações *de si* no mundo.

A esse respeito, pensemos com Paulo Freire, e com os linguistas aplicados, a exemplo de Silva (1998), quando defendem o ato de ler em situações diversas, com objetivos definidos, de modo que garanta a eficiência e o ampliamento das lentes que regem a competência comunicativa. Tais competências garantem ao aluno da EJA exercer seu papel social e de cidadania, em situações diversas. Paulo Freire se preocupa com o não-aproveitamento da capacidade humana, dos saberes que este indivíduo carrega de captar a realidade, de acumular saberes. Para isto, precisa[re]mos explorar essa riqueza oculta e adormecida para que esse homem enxergue melhor esse mundo e o transforme.

Com base nos PCNs/MEC, 1998, sobre o processo de letramento com os gêneros textuais, aqui tomamos uma experiência pedagógica com a leitura das charges, com o papel decisivo de formação de leitores e cidadania. Trata-se de práticas sócio-históricas como atividades situadas sobre o mundo e de formas humoradas para mostrar situações problemáticas socialmente. A charge materializa fatos e acontecimentos, a partir de uma crítica “despretensiosa”, que, ao instrumentar as práticas curriculares, instrumentam também o processo de letramento. Parte do contexto da vivência do aluno, do conhecimento e do interesse desse aluno, o que provoca uma ação dialógica social e crítica, isto é, permite uma leitura de mundo num viés de cidadania.

Entendemos que a organização do trabalho pedagógico seja momento e espaço de poder garantir o direito à palavra. Trata-se de um espaço/tempo dialógico que pode legitimar a interação do aluno com o mundo, com as situações e problemáticas sociais, visto que, nesse organizar/elaborar uma situação de aprendizagem, instaura-se um

espaço/momento de reflexão que garante e legitima as opiniões, sejam divergentes ou não, o que pode ser garantido, conforme uma discussão tendo a charge como evento instigador para esse momento de aprendizagem.

Nesse mesmo espaço, agora dinâmico e dialógico, com as charges, emergem aquelas funções de *equidade*, *qualificadora* e *reparadora* no processo educacional, visto que, com a utilização do gênero textual, a proposta se configura na sua função social: fazer-refletir, em torno da problemática dessas práticas, no âmbito social, político, econômico e cultural. Nesse momento de discussão dialógica, os alunos constroem conhecimento pela interação e ocorre o processo de aprendizagem com letramento.

Como prática curricular e pedagógica, as charges possibilitam explorar uma temática social Mas precisamos atentar que, em tais charges, não existe apenas a possibilidade de escolher e de explorar uma temática e fazer uma leitura apenas em função daquela, é preciso ver que, no processo de aprendizagem, leva-se o aluno à criticidade, de modo que ele consiga enxergar outros pontos críticos acerca da questão. Com isso, essa organização do trabalho pedagógico pode vir a melhorar a qualidade de ensino, evocando atenção dos alunos e ainda estimula o docente a dinamizar a forma de planejar sua prática, tendo como objetivo tornar seu aluno ativo socialmente, não somente nas aulas, bem como na vida cotidiana e na arte de ser cidadão.

3.1 A Charge e as práticas socioculturais em processo de ensino aprendizagem

Apontamos uma proposta para um trabalho com leitura, cuja organização do trabalho pedagógico, inicialmente anunciada, toma como ponto de suporte para o entendimento de práticas socioculturais as charges, com o objetivo de despertar o senso crítico dos alunos, quanto às questões sociais. A “charge suporte” foi selecionada dos *sites* da Internet, conforme as referências sugeridas pelo próprio suporte de comunicação da pesquisa, e o próprio artista/autor do texto. Trata da questão do Dia da Consciência Negra no Brasil, e, com base nesta informação, alocada na charge, buscamos explorar as dimensões: políticas, sociais e culturais no âmbito do

ISSN 18089097

processo de letramento para a EJA. Com tal proposta, acreditamos que uma organização do trabalho pedagógico, tendo as práticas sociais na base das práticas curriculares, pode desenvolver as habilidades e as competências sociocomunicativas desse aluno, e despertar sua consciência crítica a respeito dessa prática social como tema de ensino aprendizagem. E tem como categoria de análise de dados: *cultura*, *identidade e disciplina* para proceder a leitura do texto e aplicar a proposta.

Considerando o pensamento das autoras Texeira e Angelo (2010, p. 97),

> A charge pode ser vista não só como arte objetivando o riso, mas como prática política e formadora de opiniões acerca dos acontecimentos sociais. Esse gênero discursivo é formador da crítica social, pois permite ao seu leitor uma contra palavra ao que está sendo veiculado. Mesmo centrada na atualidade, por ser um texto temporal preso ao tempo da notícia, pode ser recuperado como história e ideologia.

A seguir a proposta de ensino aprendizagem, e a charge para discussão temática. Trata-se de uma questão polêmica e de uma prática recorrente nas práticas socioculturais: a questão do Dia da Consciência Negra no Brasil. A turma evidenciada é a do 8º ano da EJA, a disciplina em foco a de Língua Portuguesa. E o título da proposta em ação, Seminário, intitulado: Feriado Nacional - Dia da Consciência Negra no Brasil.

Contextualização

Entendemos que, para se fazer uma leitura de mundo, de forma crítica, torna-se interessante quando o docente se pauta nas práticas reais do contexto social, para colocá-las nas atividades planejadas. Isto, por consideramos que, ao lermos o mundo, (re)conhecemo-nos nele, compreendemo-lo e agimos nele, conforme a situação experienciada, a partir da realidade de nosso aluno. Para tal, tomamos como apoio didático: textos que despertem o interesse do aluno, de forma objetiva, como a charge; e uma problematização: de que se trata? Para quem? Qual contribuição dessa temática para esses alunos? Como trazer as práticas socioculturais para serem discutidas em sala, que sejam do interesse do aluno e que estejam conduzindo-o à cidadania? Como fazer nossos alunos da EJA reconhecerem e valorizarem as

ISSN 18089097

diversidades e as diferenças culturais, tendo como pano de fundo a história cultural, a cidadania e a disciplina nas práticas escolares?

Objetivos

Por um viés da Diversidade Social e Cultural, objetivamos: 1.conscientizar os alunos do Racismo, e levantar, junto a eles, os problemas sociais causados por tal preconceito; 2 utilizar a forma crítica da charge para despertar o interesse dos alunos sobre esse comportamento social, que se configura pela práticas socioculturais diversas. 3 Analisar a situação comunicativa, diante do problema ali pontuado, e 4 propiciar um debate dialógico acerca dessa visão preconceituosa para com a Cultura Negra.

Procedimentos

Dos procedimentos da proposta, consideramos importante dividir em duas etapas: a primeira refere-se à organização do trabalho pedagógico: um planejamento dialogado e interdisciplinar para trazer as questões sociais, e, com estas, fazer prática curricular, sob a égide letramento na escola com a EJA. E a segunda, que terá duração de 03h/a, refere-se aos procedimentos de aplicação desse trabalho escolar com esse aluno. Quanto à distribuição dessa carga horária, cada professor disporá de 40min para apresentar sua discussão e, ao final, haverá um espaço tempo de 20 minutos para o diálogo como os alunos. Porém, se cada professor, preferir dialogar durante o evento de sua apresentação, far-se-á um contrato pedagógico para estabelecer o(s) critérios da participação dialogada durante o seminário.

Como etapa1, de acordo com os conteúdos programáticos das disciplinas de Historia, Geografia, Arte, Língua Portuguesa, os professores se reunirão para dialogar e fazer um planejamento didático. Neste espaço/tempo pedagógico, de caráter (nter)(trans)disciplinar, organizar-se-á uma atividade escolar, com o objetivo de mostrar aos alunos da EJA as discussões que permeiam em torno das políticas sociais,

ISSN 18089097

no tocante ao respeito à Diversidade Sociocultural, no caso, sobre a temática abordada na charge, no Brasil em sua comunidade.

Como podemos notar, tratar-se-á de uma inter-relação entre as disciplinas, bem como entre os conceitos e pré-conceitos gerados sócio-historicamente, entre as práticas socioculturais no Brasil. Para isso, tomamos, como ponto de partida, a situação da charge, e, como ponto de chegada, uma situação de leitura de mundo com criticidade, estabelecendo um momento de letramento rumo à cidadania.

Montaremos uma atividade dialogada com os professores das disciplinas, acima referidas. Cada um mostrará um aspecto da sócio-história dos negros e a importância deles, focando o acontecimento desse feriado de 20 de novembro para que se estabeleça a consciência de que os negros não são valorizados como deveriam, o que culmina no racismo, o qual vem prejudicando a convivência social de muitas pessoas injustamente.

Conforme a etapa2, a apresentação da charge: Dia da Consciência Negra No Brasil.

Fonte: psicogirlsceub.blogspot.com

Diante do evento da comunicação, observaremos a reação dos alunos, quanto à problemática: Dia da Consciência Negra no Brasil ser um feriado nacional. Logo após, faremos questionamentos em torno dessa problemática: 1. Por que o chargista quer mostrar essa situação para sociedade? 2. Como a crítica à tal situação se estabelece nesse evento de comunicação entre os dois indivíduos sociais, em foco? 3. Como vocês acham que a sociedade pode reagir diante dessa situação? 4. Vocês acham relevante tratar dessa temática numa charge?

O seminário terá caráter inter(trans)disciplinar, e apresentação nesta sequência: 1º o professor de Historia dispõe de 40min para expor como ocorreu o direito de comemorar, em calendário nacional, conforme apoio sociopolítico e cultural, a história de uma gente que trouxe, além de sua cultura, contribuições diversas ao povo brasileiro, cujos Movimentos Sociais (MS) ganharam corpo e força legais para estabelecer o dia 20 de novembro, como Dia Nacional de Consciência Negra e com proposta ganha desde 1995, para transformar esse Dia como feriado nacional. Tal exposição terá como objetivos: refletir sobre os valores socioculturais dessa população no Brasil, e formar consciência sócio-política a respeito desses MS, cujas proporções vêm desmitificando e desconfigurando a postura cruel do indivíduo racista.

A segunda contribuição virá do professor de Geografia, o qual mostrará como se estabelece a *Consciência Negra* no indivíduo cidadão, assim como significado desta no âmbito do respeito à Diversidade Cultural, da Etnia, da Cidadania, do Político-ideológico, tendo como pano de fundo o pensamento da Constituição Brasileira que veda qualquer ato de discriminação e de preconceitos, seja de raça, sexo ou credo.

A terceira, o de Artes. **N**esta exposição, que terá também 40 minutos, o professor tem como objetivo mostrar os valores da contribuição dos negros no Brasil, na arte, cultura, religião e culinária. Para isto, partirá de uma estratégia simples, mostrando obras de Artes, com cenas afro-brasileiras que façam os alunos se identificarem culturalmente com a cultura Negra, a exemplo da tela *Samba*, 1956, cenas brasileiras de Portinari.

E, por último, o professor de Língua Portuguesa, com 40 minutos, fará a culminância das discussões. Para isso, enumerará os pontos de vistas dos docentes, assim também as questões, os fatos e as opiniões dos alunos-alvo para fazer a leitura da charge e, em seguida, fazer a reflexão da situação ali posta.

Aplicabilidade da proposta

Para os procedimentos da estratégia de leitura da charge, em foco, o professor de Língua Portuguesa pontuará dados que estão na base das teorizações pós-críticas. Para a análise, transcreveremos a charge, acima apresentada, em seguida, procederemos a leitura.

Enquanto isso...
Dois sujeitos sociais. Uma mulher negra e uma mulher branca dialogam.
A mulher negra diz: - Você sabia que 20 de novembro é dia da consciência negra?
A mulher branca não responde. Mas Pensa: ... Credo! Feriado só prá isso?!

Com base na charge, no tocante à *Cultura*, em especial a Negra, percebemos que entre as etnias ali representadas não há dialogo, mas sim um silenciamento da cultura negra. A pessoa branca desconhece o feriado e não considera importante tal conquista para essa população que tanto contribuiu para formação da cultura brasileira.

Quanto à questão *Identidade*, de acordo com a situação ali posta, não percebemos haver uma identificação social entre as duas cidadãs brasileiras, oriundas do mesmo processo da formação racial do Brasil. Enquanto a mulher negra se coloca como cidadã negra, conhecedora das conquistas sócio-políticas no Brasil, apontando haver um dia especial para refletir a grandeza de ser negro, conscientizar-se da igualdade na diversidade das raças, independente de sua cor; por outro lado - ao seu lado – está uma mulher branca, que não se reconhece na identidade dessa gente, nem reconhece a raça como gente, ao dizer: *Credo! Feriado só prá isso?!* Vale-se de sua crença: *Credo!* como sua determinação ideológica e cultural, cujas práticas socioculturais são caudalosas da negação ao Negro.

Da disciplina, nesta leitura, tomamo-la como forma de nos avaliarmos estar no mundo. Com a prática socioculturalmente colocada, analisemos como o eu (indivíduo) negro, vendo-se nesta situação de silenciamento da sua cultura, cuja porção cultural é considerável à formação étnica e sociocultural no Brasil. Um eu branco, que se nega a se identificar com essa cultura, que é parte dele. E o eu, leitor dessa charge, aluno da EJA, como me vejo, porto-me nesse entendimento, cujo espaço e tempo de 20 de novembro, Dia, legalmente escolhido, através de lutas sociais para conscientizar uma sociedade construída e constituída pela contribuição dessa gente Negra.

ISSN 18089097

Avaliação

Diante da participação dos docentes de História, Geografia e Artes, o professor de Língua Portuguesa tem a posse da porção curricular que precisa para trabalhar a leitura da charge. O processo da atividade pedagógica possibilitou a interação dos alunos com a sócio-história dos Negros no Brasil, com as práticas socioculturais, que envolvem a presença deles na sociedade, assim como os problemas sociais e culturais, sofridos por essa gente. Desse modo, o professor tem, em mãos, as condições de respostas dos alunos, referentes à problemática aposta, acima, no momento e espaço em que apresentou a charge: *Dia da Consciência Negra no Brasil* para abrir o seminário dialogado.

Toda turma, uma vez, envolvida neste evento reflexivo das práticas socioculturais, abordando a questão da consciência negra no Brasil, saberão o porquê de esta data ser dia 20 de novembro, e, ainda, tomarão consciência não somente do *Dia 20 de novembro*, como feriado, mas da importância das lutas sociais que garantiram o espaço de reflexão da contribuição dessa etnia, reconhecida no processo da formação das gentes brasileiras.

Conclusão

Como ponto positivo, temos a perspectiva de uma atividade escolar reflexiva, cuja estratégia dinâmica se dá num duplo movimento. Um interno, ao possibilitar a interação entre os professores, quando da organização do trabalho pedagógico, e entre professores e alunos. E o de ordem externa: quando traz a sócio-história: espaço, tempo e cultura; as práticas socioculturais, as charges, obras de arte, entre outros aparatos para sustentarem o evento escolar, construírem currículo, rumo ao processo de cidadania dos alunos da EJA.

5 **À guisa de considerações finais**

Nosso estudo possibilitou uma reflexão da ação ensino aprendizagem, na tentativa de buscar significados na perspectiva de reorientação do currículo e das práticas educativas. *Do currículo*, este não está e nem ficará pronto e acabado. Ao contrário, está numa eterna busca de (re)construção, diante da organização de um trabalho pedagógico, e numa sempre seleção de conhecimentos e de práticas produzidas em contextos socioculturais. *Das práticas educativas*, estas suscitam, a cada espaço tempo de organizá-las, com a seguinte problemática: o que os alunos deverão aprender? E, com esse aprendizado, o que deverão se tornar no final desse processo pedagógico?

Quanto *a processo de letramento*, pensamos com Soares (2002), que nos mostra ser uma construção social, uma forma de agir no mundo, ou seja, uma forma de construí-lo e transformá-lo. Desse modo, é também uma forma de consciência sobre o ato de ser, estar e de compreender como funcionam as estruturas, sociais, a exemplo da compreensão da existência da diferença na igualdade, o que torna esse indivíduo coerente na sua condição de ser social.

Conforme pensam Soares e Kleiman, o letramento envolve a criação e transformação do conhecimento, práticas e atos comunicativos. Tal entendimento nos faz crer as práticas pedagógicas sendo promovidas por tal processo, podendo gerar um tempo espaço de cidadania, onde os sujeitos ganham habilidades de buscar a liberdade de ser crítico, de questionar e de achar caminhos para uma sociedade melhor.

REFERENCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Cuse tornarrricular para a educação de jovens e adultos :** segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série, v.1, Brasília: 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB, Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KLEIMAN, Ângela. **Significados do Letramento**: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. Campinas,SP:Mercado de Letras, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12.ed.São Paulo:Edições Loyola, 1993.

MELO NETO, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva (orgs.). **Educação Popular:** enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004 .

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. B. (Orgs)**. Currículo:** políticas e práticas**.** Campinas: Papirus, 1999.

TEXEIRA, M. Cláudia e ANGELO, Cristiane M. P. Gênero jornalístico charge no letramento escolar. **R. Língua & Literatura Frederico Westphalen.** v. 12, n. 19, p. 89-107, dez.2010

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda**. Letramento**: uma tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SITES PESQUISADOS

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf

O PROCESSO AVALIATIVO NO PROEJA: UM ESTUDO DE CASO NO IFTO CAMPUS – PALMAS

Sóstenes Fernandes Santos*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise do processo avaliativo praticado no PROEJA no IFTO Campus – Palmas. O artigo faz um breve histórico da EJA, da criação e regulamentação do PROEJA e do processo avaliativo deste curso. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa com estudo de caso e pesquisa bibliográfica. O estudo de caso realizou-se com a participação dos educadores e alunos do curso, que responderam questionário e entrevista. Através da seleção de vários autores sobre o tema em estudo, é possível estabelecer a relação entre as diversas teorias e a prática, podendo assim mostrar uma visão do que está sendo praticado em termos de avaliação no PROEJA.

Palavras-chave: Educação; Avaliação; PROEJA.

* Autor: especialista em EJA, professor de química do IFTO-Campus Palmas.

ISSN 18089097

Summary

his paper aims to analyze the evaluation process practiced in the PROEJA IFTO Campus - Palmas. The article is a brief history of adult education, the creation and regulation of PROEJA and evaluation process of this course. As a research methodology, we opted for a qualitative approach with case study and literature review. The case study was conducted with the participation of teachers and school students who answered a questionnaire and interview. By selecting various authors on the subject under study, it is possible to establish the relationship between the various theories and practice, may well show a vision of what is being practiced in terms of assessing the PROEJA.

Keywords: Education; Evaluation; PROEJA.

Introdução

Este artigo tem a finalidade de fazer uma análise sobre a avaliação no PROEJA (Programa de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos) do Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO, explorando as várias metodologias empregadas pelos docentes, como também a visão do aluno acerca do tema.

A evolução das metodologias de ensino e aprendizagem são fatores de muita resistência para os docentes no nosso país, quando se trata da educação de jovens e adultos, o problema é bem mais grave, a maioria dos professores não está preparada para enfrentar as diversidades das turmas.

Um dos problemas vigentes no campus de Palmas é a resistência de muitos profissionais em não assumirem aulas no PROEJA, segundo os professores os alunos não conseguem aprender, não possuem base, por ser diferenciado, este púbico precisa de profissionais preparados para lidar com diversidades próprias da Educação de Jovens e Adultos -EJA.

> “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (...). Saber que devo respeitar à autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1998, p 67).

Neste contexto, a avaliação tem sido um dos temas mais polêmicos e discutidos pelos educadores nos últimos tempos, devido à necessidade de mudanças em sua prática, porém, nada mais polêmico e angustiante do que o ato de atribuir notas às atividades escolares realizadas pelos educandos.

Observam-se, hoje em dia, professores e alunos insatisfeitos com a metodologia da avaliação, e este tema tem se tornado alvo de pesquisas constantes entre todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser cidadão; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esta, passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou do mercado.

Quem são os alunos da EJA e que espaços sociais vêm ocupando? Esta costuma ser uma pergunta essencial que abre qualquer trabalho na área da Educação de Jovens e Adultos. De modo geral, costuma-se pensá-los como trabalhadores, excluídos do direito à escolarização, e do direito de aprender. “Desqualificados” tem sido o termo utilizado, para relacionar a condição de alunos da EJA.

Com base nessas colocações, pretende-se através desta pesquisa perceber como os educadores e educandos compreendem a avaliação – suas concepções, funções, bem como, a utilização eficaz dos instrumentos de avaliação.

Busca-se refletir sobre:

- Que compreensão os educadores e educandos de EJA têm do processo avaliativo?

- Para que serve a avaliação? O que efetivamente se avalia na escola? E por quê?

- Quais as ferramentas possíveis e necessárias para que o processo de avaliação seja coerente com a prática e supere as expectativas do meio escolar?

A EJA no Brasil: um breve histórico

De acordo com Saldanha (2009), a educação básica de adultos começou a ocupar seu lugar na educação brasileira a partir da década de 1930, pois neste período a sociedade passava por grandes transformações, onde o sistema de ensino de educação começa a se firmar. Houve nesta época um crescimento no processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos. A oferta de ensino caminhava lentamente para a gratuidade e havia apelos em favor da educação pública acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. O crescimento da educação elementar foi estimulado pelo governo federal, no qual projetava diretrizes educacionais para todo o país.

Gadotti (2003) comenta também, que a educação de adultos era gerada como ampliação da escola formal, principalmente para zona rural, sendo a mesma apropriada para trabalhar com os alunos. Além do ensino não ser algo forçado, tanto que só iam para escola as pessoas que tinham vontade de querer vencer na vida.

ISSN 18089097

Na década de 1940 (Era Vargas - Ditadura do Estado Novo) que a Educação de Adultos foi tomando corpo e se constituindo como política educacional.

Em 1945 com o fim da Ditadura de Vargas, o Brasil viveu a efervescência política da redemocratização. Em 1947 aconteceu o I Congresso de Educação de Adultos promovido pelo Governo Federal.

No ano de 1960 os movimentos populares começaram a ocorrer, porém com o Golpe Militar de 1964, os mesmos se tornaram enfraquecidos, e somente reapareceram em 1966 onde o Governo retomou o problema com o apoio da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), sob a orientação norte-americana.

Durante o regime militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, pela lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967. De acordo com Corrêa citado por Saldanha (2009), surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos, só que o objetivo principal era conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sociedade, permitindo melhores condições de vida, só que estas técnicas não preparavam os alunos para a vida. Vale lembrar que o Mobral tinha um caráter ideológico em favor do governo militar. Em 1978 o Mobral atingiu 2 milhões de alunos atendidos.

Com o advento do Movimento Diretas Já em 1985, a sociedade brasileira se auto-organiza e reage contra as formas de autoritarismo e repressão. O que restou da estrutura do Mobral foi assimilado pela então criada Fundação Educar.

Contudo, a partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

ISSN 18089097

Em 1991 o Governo lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). A LDB de 1996, em seus artigos 37 e 38, criou um novo conceito para EJA possibilitando a ampliação de seu campo tradicional de ensino, a alfabetização, para a escolarização e a profissionalização. Desde o ano de 1998 se realizam os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) cujo objetivo é aprofundar os cenários de mudanças, chamando a atenção para EJA como direito.

Criação do PROEJA

Em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº. 2.080, o Ministério da Educação estabeleceu, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Estando as diretrizes estabelecidas, o MEC optou pela criação de um programa que abrangesse cursos com essa configuração. Assim, no dia 24 de junho do mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº. 5.478, que instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Decreto foi revogado, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº. 5.840 que, entre outras mudanças, alterou o nome para PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O PROEJA surge ao mesmo tempo em que puderam ser removidos obstáculos legais que impediam a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica (lei 9649/98). Após um período de estagnação, em virtude da gradual privatização da educação profissional, o que causou enormes prejuízos ao desenvolvimento nacional.

ISSN 18089097

A construção do documento-base PROEJA teve a participação dos representantes das Escolas e Centros Federais de Educação profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional da EJA e da universidade brasileira.

O PROEJA foi criado com o objetivo de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos.

O programa teve como base inicial a Rede Federal de Educação, antes do decreto algumas instituições já trabalhavam com a modalidade e com a experiência veio a necessidade de ampliação do PROEJA, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada a formação para o mundo do trabalho.

Concepções sobre avaliação

A avaliação é fundamental em qualquer campo de atuação, para determinar o progresso de uma ação, identificar os erros cometidos e as intervenções que devem ser feitas, atribuindo valores ou fazendo juízo de alguma coisa, na educação a avaliação passa por vários processos, varias interpretações e vem se transformando constantemente.

Segundo o documento base do PROEJA, (BRASIL, 2006) a avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo do educando, a avaliação não privilegia a mera polarização entre “aprovado e ou reprovado”, mais sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens.

> A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão, podendo ser caracterizada como uma forma de ajuizamento de qualidade do objeto avaliado, fator que

> implica em tomada de posição sobre o mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo. (LUCKESI,2008, p.33).

A avaliação passa a ser determinada por decisões que podem influenciar todo o processo, sendo os instrumentos de avaliação que auxiliam estas práticas, passando a ser fundamental para as análises das aprendizagens, o professor tem que se certificar dos objetivos propostos para determinar seu posicionamento.

> A avaliação para assumir um caráter transformador (e não mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. (VASCONCELOS, 2008.p.41).

É neste sentido que se pode pensar na prática articulada com a avaliação, sendo, portanto principio norteador para o desenvolvimento dos conteúdos, não sendo possíveis comparações entre alunos para se estabelecer metas, apesar de pensarmos no todo, mas sempre cada um no seu ritmo.

> A avaliação é a reflexão contínua do professor sobre sua prática e acompanhamento do aluno na trajetória de construção do conhecimento. É um processo interativo, onde todos aprendem sobre si mesmos, e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. "A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável, enquanto concebida como problematização, em que se questiona e reflete sobre ação" (HOFFMANN, 1993, p. 17).

A avaliação deve estar sempre pautada em objetivos estabelecidos, para servir de orientação da prática pedagógica, sem riscos de determinar o fim do processo, tendo sempre o replanejamento como segundo plano, ou seja, diagnosticando o tempo todo a sua prática.

A Avaliação no PROEJA

ISSN 18089097

De acordo com o documento base do PROEJA (BRASIL, 2006) a aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de crescimento do aluno. Nos últimos anos, tem se analisado o papel político da avaliação, tem se criticado muito as práticas avaliativas dos professores, mas ao mesmo tempo não se indicam caminhos que busquem uma saída para o grave problema.

O professor de maneira geral espera sugestões, propostas, orientações para sua prática avaliativa, mas não existe receita de bolo. É fácil para quem está de fora do processo criticar os professores, exigir que sejam criativos, inovadores, mas sabe-se que o problema é mais complexo, sua dimensão perpassa pelo sistema educacional.

Antes de mais nada, para falar em mudança da avaliação, precisamos considerar as condições objetivas, históricas, concretas, em que se dá a educação escolar. Neste contexto, Vasconcelos (2008, p.15), cita alguns fatores que segundo ele são dificultadores: Sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; Pressão familiar no sentido de conservação das práticas escolares; Formação acadêmica inadequada para professores; Condições precárias de trabalho.

Barriga (2002, p.76) enfatiza que “a avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações de (alunos/professores) no contexto escolar”, sinalizando que uma prática avaliativa instituída equivocadamente, a serviço da mera mensuração da qualidade de conteúdos apreendidos não permite a alunos e professores explorar suas potencialidades.

A avaliação classificatória é a concepção de avaliação que permeia o processo de ensino – aprendizagem em nossas escolas, reforçando assim a fragmentação do conhecimento, onde o professor cumpre a exigência burocrática, e o aluno, por sua

ISSN 18089097

vez, sofre as conseqüências do processo avaliativo. Esse tipo de avaliação, que tem como referencial a aquisição de conteúdos seqüenciados em pré-requisitos, coloca em questão o conteúdo que estava previsto para ser avaliado, e não o aluno, como enfoque principal do processo.

De acordo com Luckesi (2008, p. 46) "a avaliação da aprendizagem constitui-se em conceitos e práticas que só podem existir se estiverem articulados com uma Pedagogia Construtiva", ou seja, articulados com uma pedagogia que esteja atenta ao ser humano como um ser em movimento,em construção permanente, através de seus movimentos internos (motilidade) e de seus movimentos externos (mobilidade). Tradicionalismo e avaliação da aprendizagem são fenômenos incompatíveis. Diante disso, é fundamental que a avaliação da aprendizagem deixe de ser concebida como um processo de classificação, de seleção e de exclusão social e se torne uma ferramenta para os docentes comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos.

Nesse sentido, assume-se neste trabalho uma concepção de avaliação desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade. (BRASIL, 2006, p. 40)

A utilização de diversos instrumentos para avaliar os alunos do Proeja é fundamental, podendo ampliar as possibilidades de acompanhamento e desenvolvimentos dos alunos, como também as tomadas de decisões, para saber onde se pode melhorar ou até mudar as estratégias utilizadas, podendo ainda favorecer os docentes na proposta pedagógica da escola.

A concepção de avaliação defendida pelo documento base do Proeja (BRASIL,2006) exige que a avaliação se dê de forma contínua e sistemática,

ISSN 18089097

mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos, neste documento a avaliação se dá nas dimensões: diagnóstica, processual, formativa e somativa.

Na dimensão diagnóstica temos a visão de como está e como podem se desenvolver os alunos, depende do acompanhamento feito pelo professor, ou seja, detectando as falhas desde o inicio temos como modificar o processo ou aperfeiçoá-lo a cada momento.

Na dimensão processual o aluno vai se desenvolvendo independente dos outros, cada um com seu tempo de assimilação e com experiências acumuladas diferentes dos demais, podendo o professor reconhecer o progresso de cada um e não se basear pelo todo.

Na dimensão formativa o aluno deve ter uma visão do objeto de estudo, sabendo o porquê, para que e como vai ser avaliado, participando ativamente da avaliação.

Na dimensão somativa, o professor deve compor os resultados aproveitando todos os instrumentos empregados na sua prática, analisando os erros e acertos desde o inicio do processo, tendo como objetivo o desenvolvimento da turma, não tomando como base o final deste processo.

> O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado. (BRASIL, 2006, p. 42).

Avaliação no PROEJA IFTO - Campus Palmas

No que diz respeito ao objetivo dessa pesquisa, ou seja, saber como ocorre a avaliação no PROEJA no IFTO Campus - Palmas foram questionados alunos e professores. Participaram da pesquisa 17 alunos e 5 professores, que responderam algumas questões objetivas sobre avaliação.

Impressões verificadas pelos alunos

Para a maioria dos alunos avaliação significa verificar o quanto o aluno aprendeu, dos 17 alunos entrevistados, 11 deram esta resposta, 2 disseram que seria atribuir nota ou conceito ao termino de uma atividade e 3 responderam que é refletir sobre o desempenho dos alunos e professores.

Segundo Luckesi (2008, p.19), os alunos têm sua atenção centrada na promoção, estão interessados em saber como passar, procuram saber as normas e os modos pelas quais as notas serão obtidas e manipuladas e acham que a nota quantifica o que aprenderam.

Quando os alunos foram perguntados sobre o porquê de cada conteúdo, quase todos afirmaram que sabiam, 15 alunos responderam que os professores explicaram, 1 respondeu que não sabia e 1 só quando a atividade era diferente.

Para Vasconcelos (2008, p.102), um dos grandes problemas da educação é a falta de articulação entre o que se quer e a prática pedagógica, a intenção declarada e enraizada. Muitas vezes se diz que quer formar cidadãos críticos, criativos, mas a prática em sala e na escola parece apontar justo o contrário.

Quando os alunos foram perguntados sobre o que são instrumentos de avaliação, 7 responderam que são provas, trabalhos, testes e exercícios, 4 responderam que são atividades propostas para se atingir um objetivo, 3 responderam que são todas atividades que tem a intenção de verificar a

ISSN 18089097

aprendizagem e outros 3 falaram que são todos os instrumentos utilizados para desenvolver uma atividade.

Não existe fórmula pronta para se avaliar, segundo Vasconcelos (2008, p.122), quando se fala de instrumentos de avaliação, tem-se a impressão de que existe algo mágico, fórmula secreta que levaria a avaliar bem, num jogo inconsciente, como se todo o resto não influenciasse, no entanto pode haver uma dose de bom senso nesta busca.

Quando os alunos foram perguntados para que serve a avaliação, 8 responderam que é para verificar o que o aluno aprendeu, 5 responderam que é para detectar se o objetivo foi alcançado, 3 responderam que é para atribuir nota a uma atividade e 1 respondeu que serve de ponto de partida para um novo conhecimento.

Segundo Luckesi (2008, p. 85), a avaliação de aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino, tanto no geral como no caso específico da aprendizagem, não possuindo uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente estabelecido.

Quando os alunos foram perguntados se o processo avaliativo prioriza a qualidade ou quantidade da aprendizagem, 3 responderam a quantidade, tudo vale nota, 5 responderam a qualidade, pois não adianta saber tudo, 5 responderam com os dois requisitos, qualidade e quantidade e 5 responderam que existe uma nota/conceito para alguns critérios de qualidade que devem ser evidenciados no decorrer da aprendizagem.

Luckesi (2008, p. 95), propõe que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada com uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem do educando , tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma

ISSN 18089097

tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Impressões verificadas pelos Professores

Para os professores avaliação é: refletir sobre o desempenho do aluno e do professor no desenvolvimento da aprendizagem, dos 5 professores entrevistados; 3 deram esta resposta, 1 respondeu que é pensar, refletir sobre a atividade que o aluno realizou e o outro respondeu que é verificar o quanto o aluno aprendeu.

Para Vasconcelos (2008, p.23), um componente básico dos processos de inovação é a absoluta necessidade de o professor participar da mudança na condição de sujeito (e não objeto). É certo que as mudanças envolvem a todos os seguimentos e não apenas os docentes; no entanto, o papel do professor é mais importante, justamente por ser o coordenador de todo o processo.

Quando os professores foram perguntados sobre o que são instrumentos de avaliação, 3 responderam que são todas as atividades que utilizamos com intenção de verificar a aprendizagem e 2 responderam que são todas as atividades propostas para se atingir um objetivo.

O professor precisa ser ousado na sua prática, segundo Vasconcelos (2008, p.69), não existe atividade que seja intrinsecamente emancipatória, exige-se atenção, espírito critico, reflexão, o tempo todo. È preciso ousar, investigar, procurar caminhos para segurar a aprendizagem.

Quando os professores foram perguntados para que serve a avaliação, 3 responderam que serve para detectar se os objetivos foram alcançados ou não, 1 respondeu que serve para verificar o que o aluno aprendeu e 1 respondeu que serve de ponto de partida para um novo conhecimento.

ISSN 18089097

A avaliação segundo Perrenoud (1999, p.11), regula as aprendizagens, regula o trabalho, as atividades, a relação de autoridade e cooperação em sala e, de uma certa maneira, a relação entre família e escola ou entre profissionais da educação.

Quando os professores foram perguntados se a avaliação na sua escola prioriza a qualidade ou a quantidade, 3 responderam os dois requisitos, qualidade e quantidade e 2 responderam que procura ver o aluno como um todo, a qualidade já é inerente ao resultado alcançado pelo aluno.

Para Perrenoud (1999, p.11), o ato de avaliar por sua própria constituição, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.

Considerações finais

A educação no Brasil continua enfrentando graves problemas, a maioria dos jovens não consegue concluir o ensino médio, são inúmeros fatores que contribuem para agravar este quadro, entre eles podemos citar: evasão escolar, que ocorre por vários motivos, entre eles a necessidade de trabalho, a reprovação continua sendo outro fator determinante, sendo de fundamental importância que o governo eleja a educação de jovens e adultos como uma prioridade e elabore políticas públicas, com o objetivo de minimizar este quadro. No PROEJA do IFTO Campus-Palmas a situação não é diferente, os alunos retornam a sala de aula sentindo a necessidade de se qualificar, se preparar para o mundo do trabalho e a evasão continua sendo um dos graves problemas enfrentados pelos cursos, sendo a avaliação um dos fatores que podem influenciar para permanência dos alunos nesta instituição.

ISSN 18089097

Um dos fatores que foram observados pela analise é que não existe uma equipe de professores qualificada especificamente para trabalhar com o PROEJA, sendo o processo avaliativo trabalhado sem um princípio norteador, uma metodologia adequada, ficando cada professor com seu método, independente da área ou disciplina, em alguns casos o professor tem a intenção de mudar, mas na prática, continua com a avaliação tradicional, optando pela quantidade em detrimento da qualidade e os alunos não conseguem compreender como e porque são avaliados. É necessário além de uma equipe de professores especifica para o PROEJA, uma formação continuada que realmente trabalhe com todas as dificuldades e que dê um retorno ao docente e modifique suas práticas, para poder desenvolver uma avaliação integrada com a aprendizagem.

Referencias Bibliográficas

BARRIGA, A. D**. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos** (org.), 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. 2006. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em 30 out. 2010.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9394/96**. Brasília, DF: 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos Teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe**. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre, Ed. ArtMed, 1999.

ISSN 18089097

SALDANHA, Leila. **Histórico da EJA no Brasil.** 2009. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/17677/1/HISTORICO-DA-EJA-NO-BRASIL/pagina1.html> acesso em 10 de out. 2010.

VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de mudança por uma práxis transformadora. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Valdecy Margarida da Silva[103]
UERJ

Resumo

Mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a Educação de Jovens e Adultos, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Tal realidade se justifica em decorrência de nos constituirmos em um país em que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional qualificado para seu exercício. A formação do educador da EJA só vem

[103] Licenciada em Pedagogia – UFCG e em Letras – UFPB. Mestre em Letras pela UFPB. Doutoranda em Educação pela UERJ e Professora Substituta da Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, onde desenvolve pesquisas na área do Letramento – Alfabetização e Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos. valmargarida@yahoo.com.br.

ISSN 18089097

sendo discutida, no cenário educacional, na última década, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino, e do Parecer CEB 011/2000 e da Resolução 01/2000, que tratam das diretrizes curriculares nacionais pertinentes à EJA – o que conferiu visibilidade à necessidade da formação inicial e continuada, em nível superior, dos educadores que atuam com EJA. O presente ensaio objetiva discutir a formação dos professores em EJA e analisar a configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005).

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

Exactly with the increasing visibility that has had the Young Education of e Adult, either in the instance of the practical ones, either as field of studies and research, not yet an effective exists demand for a specific formation of the educator who acts with this public in the work field. Such reality if justifies in result of constituting in them in a country where, historically, the Young Education of e Adult nor always was recognized as an educative modality that requires a qualified professional for its exercise. Formation of educator of EJA alone comes being argued, in scene educational, in last decade, over all from Law of Lines of direction and Bases of Educação Nacional (LDB) 9,394/96, that EJA recognized as modality of education, and of Parecer CEB 011/2000 and of Resolution 01/2000, that they deal with the pertinent national curricular lines of direction to the EJA - what conferred visibility to the necessity of the formation continued initial and, in level superior, of the educators that they act with EJA. The present assay aims at to argue the formation of the professors in EJA and to analyze the historical configuration of the EJA in Brazil, strong marked for the conception of that the come back education for that if they did not escolarizaram in the regular age is supplementary e, as such, must be fast e, in many cases, aligeirada (DI PIERRO, 2005).

Word-key: Formation of Professors. Public politics. Young education of e Adult.

0. Introdução

Lamentavelmente, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe

uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Especialmente em Campina Grande, cidade do Nordeste, que ainda não oferece uma formação de nível superior em EJA, não existe uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação.

Tal realidade se justifica em decorrência de nos constituirmos em um país em que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional qualificado para seu exercício. Inicialmente, qualquer pessoa alfabetizada poderia atuar nessa área. A formação do educador da EJA só vem sendo discutida, no cenário educacional, na última década, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino, e do Parecer CEB 011/2000 e da Resolução 01/2000, que tratam das diretrizes curriculares nacionais pertinentes à EJA – o que conferiu visibilidade à necessidade da formação inicial e continuada, em nível superior, dos educadores que atuam com EJA. O presente ensaio objetiva discutir a formação dos professores em EJA e analisar a configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005). Para isto, abordamos nos tópicos que seguem a identidade profissional dos professores e a formação dos professores em Educação de Jovens e Adultos.

1. Breve percurso sobre a identidade profissional dos professores

Antes de abordar a formação do professor da EJA, objetivo maior deste ensaio, gostaria de discutir, de forma breve, a identidade profissional dos professores da educação básica no Brasil.

De acordo com Senna (2008), desde os anos de 1970, essa identidade passa a sofrer com os reflexos das políticas públicas que promoveram uma repentina e necessária expansão da rede de ensino e uma progressiva ampliação da esfera de

inclusão de novos sujeitos sociais, especialmente nas redes públicas. Para esse autor, logo nos primeiros anos após a promulgação da Lei n. 5.692/1971 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vigorou entre 1971 e 1996 –, o país se defrontaria com o problema de falta de professores para assistir à imensa rede de educação básica em nível fundamental, tanto no regime regular diurno, quanto no supletivo, noturno, uma situação que em algumas regiões do país significava a súbita triplicação da demanda regular por professores.

Em paralelo ao custo financeiro que o novo perfil do quadro de professores traria, de imediato, para os cofres públicos, a implementação das metas de ampliação dos níveis de formação básica no país teria de pronto que superar a objetiva carência de profissionais formados e habilitados para o exercício do magistério, o que trouxe conseqüências desastrosas para esse campo.

Senna (op. cit.) lembra que, a partir dessa década, iniciou-se um processo de progressiva degradação da identidade profissional do pessoal de magistério. O reflexo mais evidente e que se tornaria um clichê na sociedade foi a deterioração dos salários dos professores, deflagrado, ao mesmo tempo, pela impossibilidade de o poder público arcar com as despesas do quadro de pessoal recém-ampliado e pela cultura de educação como bem de consumo na rede privada.

Entretanto, o processo de degradação instalou-se de forma mais perniciosa depois que o poder público – movido pelo interesse dos setores econômicos, dentro e fora da educação – tratou dos processos de formação de professores e de sua titulação. No intuito de compor rapidamente o quadro docente necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações, que permitiria, por exemplo, o desvio de professores primários para o exercício do magistério do ensino fundamental, e, em paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em regimes os mais precários, como as licenciaturas curtas, os cursos oferecidos em finais de semana, ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para

ISSN 18089097

assumirem o projeto de inclusão escolar, desencadeado pelo dispositivo da obrigatoriedade escolar previsto na Lei n. 5.692/71.

A formação de professores apresentou um quadro mais agravante ainda, em função da influência ideológica do regime militar até a primeira metade dos anos de 1980, quando os mecanismos vários de censura acabaram por impor aos projetos curriculares o modelo tecnicista, conseqüentemente menos reflexivo, sobre a condição do agente de ensino. Senna (2008) lembra que:

> Disso resultou que, no lugar da construção de conhecimentos, o professor em formação recebeu informações sobre como ensinar, num movimento em que a metodologia do ensino e a engenharia técnica da mente humana preponderaram. Do ponto de vista acadêmico, uma educação estritamente baseada na metodologia do ensino pressupõe, é óbvio, algum tipo de embasamento capaz de sustentar a alegoria de uma formação que é mera alienação intelectual. Tal embasamento sustenta-se em dois pilares. O primeiro, consagrado na cultura moderna, a crença de que os conteúdos escolares têm propriedades edificantes por si mesmos e que sua aprendizagem é condição necessária ao pleno exercício da cidadania. O segundo, já não tão polêmico na cultura acadêmico-científica, a crença em um modelo de mente humana, universal e alijado de valor sociocultural, que explica como a metodologia de ensino pode ser empregada como uma forma de engenharia da aprendizagem, tanto formando genialidades humanas, quanto os anulando como sujeitos com desejos e identidade socioafetiva. Esse modelo de mente – inspirado nas contribuições de Jean Piaget – é formalmente sugerido no próprio corpo da Lei n. 5.692/71 e será por muitos anos parâmetro para a organização de todas as instâncias da escola, desde o planejamento das aulas e dos planos de cursos, as condições e instrumentos de avaliação, até os critérios de formação de turmas. (SENNA, 2008).

Como vimos, o caráter tecnicista da formação docente de pronto demonstrou-se absolutamente inadequado para o exercício do magistério em contextos de inclusão social, do que resultaram índices alarmantes de reprovação nas redes públicas de ensino, especialmente nas regiões em que as escolas atendiam preponderantemente à população historicamente segregada da sociedade, como é o caso dos Estados do Nordeste.

Como uma reação aos vários anos de censura e controle, os anos de 1980 trouxeram ao magistério um novo tom, e o compromisso com o resgate da condição social da educação toma corpo nas escolas e nas salas de aula em todo o país. Fica,

então, evidente, para os professores, que a parcela de contribuição dos conteúdos escolares para a formação dos alunos – especialmente nas escolas públicas – era, de fato, muito pequena, em relação ao enorme hiato que se impunha entre eles e o pleno exercício da cidadania.

Segundo Senna (2008), é nesse período que o magistério começa a resgatar sua natureza fundamentalmente social e humanista, abraçando como um dever ético a causa da inclusão das minorias sociais. Ao mesmo tempo em que isso sucedia nas escolas e as revolucionava, chegava ao Brasil a Psicogênese da Língua Escrita, teoria discutida posteriormente, ainda nesse capítulo. Nesse momento, abre-se espaço para um sem-número de outros estudos que criticavam severamente o modelo de mente previsto na Epistemologia Genética e resgatavam a condição social e cultural dos processos de construção de conhecimento.

> A chegada de novos referenciais teóricos na educação ocorre simultaneamente ao final da Guerra Fria, juntamente, portanto, com um estado de certa perplexidade e ceticismo diante da cultura desenvolvida entre os séculos XIX e XX, do que resultaria um movimento de limites não muito claros, denominado Pós-Modernidade. Por coincidência ou não, a Pós-Modernidade chega formalmente ao Brasil ao mesmo tempo em que este preparava uma série de pacotes para se ajustar à nova ordem econômica mundial. Então, sem ter plenamente conseguido dar conta dos problemas que se desencadearam na década de 1970, o país promulga nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e reinaugura o mesmo tipo de problemas, desta vez em decorrência da necessidade de expansão da rede do ensino médio e da formação de professores primários em nível superior, substituindo por título de graduação a antiga titulação obtida em curso normal de nível médio. (SENNA, 2008).

É nesse contexto que a condição de professor passa a antagonizar a condição de educador, o que em última instância significa que, para dar conta da absoluta incapacidade de ser professor com o preparo que a sua formação lhe oferecia, ele cede à situação de ser uma espécie de tutor social[104]. É com essa concepção que a maioria dos professores acredita que não vai conseguir ensinar nada para os seus alunos e acaba deslocando seus objetivos para a "formação de hábitos sociais, de

[104] Termo utilizado por Senna (2008) ao referir-se às novas funções que o professor vem ocupando na sociedade contemporânea e que estão relacionadas à orientador e estimulador na formação de hábitos sociais e de valores éticos e morais, como também de respeito ao próximo e de desenvolvimento de hábitos próprios de uma educação formal.

respeito ao próximo e de desenvolvimento de uma educação formal um tanto enviesada, meio que frustrante, tanto para os alunos como para si próprios" (SENNA, 2008).

Como vemos, a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem, em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, acreditava-se ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, como lembra Senna (2008), absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal.

A breve história da alfabetização construtivista entre os anos de 1980 até hoje bem comprova a falência dos cursos de formação de professores. Curiosamente, quanto mais se adotam os preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, mais se asseveram as dificuldades de alfabetização entre os sujeitos oriundos de culturas marginais.

Ao ingressar na rede pública de ensino de Campina Grande/PB, no início de 2001, nas classes de Educação de Jovens e Adultos, tentei fundamentar a minha prática nesses preceitos. Entretanto, quanto mais tentava analisar a escrita dos sujeitos da EJA à luz do sujeito da Psicogênese, mais percebia que esses sujeitos não cabiam nesses preceitos e os avaliava como fracassados na tentativa de construção da escrita. Foi só no ano 2008, ao iniciar o Doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – e fazer parte do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais[105], liderado pelo Professor Dr. Luiz Antonio Gomes Senna,

[105] O Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Centralmente, o grupo dedica-se ao estudo das condições em que se dá o processo de desenvolvimento escolar das escritas científicas de mundo, desde o ponto de vista dos sistemas de representação mental do conhecimento. No entanto, aborda a questão sob uma perspectiva interdisciplinar, com base na qual define o conceito de letramento, enquanto área de pesquisa e produção de conhecimento. Advindas da Linguística Teórica e

que pude refletir sobre as possíveis causas do fracasso desses alunos na construção da escrita.

Com os altos índices de analfabetismo que ainda hoje perduram no Brasil, especialmente nos estados do Nordeste, como vemos no mapa que mostra a porcentagem de analfabetos por região*, as bases teóricas do construtivismo foram absorvidas como tábuas de salvação e não como ponto de partida para outras investigações que, de fato, construíssem bases consistentes para o magistério.

* Na população com 15 anos ou mais. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD/ 2008

Para Senna (2008), os papéis que se desejam resgatar na figura do professor podem ser divididos em dois planos. No primeiro, situam-se os aspectos diretamente relacionados aos objetivos da educação formal no desenvolvimento do indivíduo, aqueles que especificamente cabem à escola e não à educação informal, a cargo da família e da sociedade como um todo.

Na ausência de estudos consistentes acerca de tais objetivos, o professor tende a persistir na crença de que sua missão social consiste no ensino de conteúdos programáticos, uma crença das mais frágeis na sociedade contemporânea, dada a fartura de fontes de saber não ligadas à escola, como a TV e a *internet*. Segundo Senna (op. cit.):

Aplicada, da Psicologia Social e do Desenvolvimento, da Epistemologia do Conhecimento e da Antropologia, suas referências teóricas formam massa crítica para analisar a complexidade de fatores concorrentes nos processos de alfabetização e prover conhecimento coerente com as demandas reais da educação pública brasileira, altamente marcada pela interculturalidade e pelas diferenças sócio-econômicas.

> A escola há muito deixou de ser a fonte mais confiável de saber. Se pensarmos que, dentro dos próximos dez ou vinte anos, a maioria dos serviços que hoje dependem da escrita manual poderão vir a ser plenamente substituídos por tecnologias de processamento digital de voz, nem mesmo o rito da alfabetização será imprescindível para o pleno exercício da cidadania, de modo que já não se trata de um domínio curricular essencial na educação formal. Os saberes que povoam a escola hoje, sob severa margem de incredulidade dos alunos, tornaram-se circunstanciais, uma espécie de ferramenta *on demand* a que se tem acesso e de que se faz uso quando é necessária e, em seguida, retorna ao ciberespaço até nova demanda. (SENNA, 2008).

Nesse contexto, os objetivos da educação formal situam-se para além dos conteúdos, na ordem de coisas que instaura as condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de maneira satisfatória. Desse modo, o saber cede espaço ao conhecer, não como estado, porém como potencialidade humana, uma faculdade que proporciona ao homem tornar-se leitor do mundo. Senna (op. cit.) lembra que não se deve confundir esse leitor com o objeto de trabalho dos professores de línguas. Trata-se de um leitor que investiga, analisa, constrói hipóteses, avalia e transforma. Um sujeito que busca e elabora ferramentas materiais, sociais e intelectuais, e se projeta para o futuro, em busca de sua autonomia, sua emancipação. Para dar conta de seu próprio futuro, bem como de tudo o mais que venha a desejar e conceber, até mesmo um texto, esse leitor necessita desenvolver a capacidade intelectual de ir além da percepção de mundo real, de ir ao encontro da abstração, seja como um devaneio lúdico, de onde possa experienciar o imaginário, seja como um planejamento formal, de onde surja o desenho de um ser possível mais adiante.

Além da formação do leitor de mundo, cabe à escola desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais, quanto na esfera do mundo científico[106], regido por

[106] Vygotsky (2000) foi um dos primeiros teóricos a reconhecer a importância da cultura no desenvolvimento humano, trazendo-nos a possibilidade de existência de um modelo mental que não fosse orientado pelos princípios da individualidade e da universalidade. Reconheceu, no humano, a possibilidade de desenvolvimento de dois tipos de conceitos, a saber: os conceitos espontâneos (cotidianos) e os científicos: um, iniciado desde o primeiro dia de vida, originando-se na experiência da criança sem um planejamento prévio específico, chamado pelo autor de conceito espontâneo ou cotidiano, e outro, que se origina na escola, sendo identificado como conceito científico. Esta seria a origem da existência de dois modos de pensamento: o modo de pensamento que pertence à cultura

ISSN 18089097

relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais. Constatamos, assim, a existência de modos de pensamento, pois, se o indivíduo se organiza na condição de sujeito a partir dos efeitos causados pela maneira como internalizou as situações vividas, torna-se natural que possam existir diferentes maneiras de conviver, entender e interagir com o mundo e no mundo: um modo de pensamento produzido eminentemente pela cultura oral, o modo narrativo, e o outro, que é o modo científico de pensamento. O que não significa que um se sobreponha ao outro. Pelo contrário, cada um deles desenvolve, no sujeito da aprendizagem, características específicas. Ao tratar das propriedades dos modos narrativo e científico do pensamento, Senna (2003), em seus estudos, apresenta as diferenças abordadas em cada um:

Quadro I[107]: Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento

Modo narrativo	Modo científico
Centrado na realidade presente e imediata de mundo	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor

---

cotidiana, denominado modo narrativo, e outro modo, que pertence à cultura escolar, denominado modo científico. (SENNA 2003).
Os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana estabelece seus princípios de interação com o mundo. No modo denominado narrativo, a organização intelectual do indivíduo se dá sem planejamento prévio, sem modelos abstratos; o que importa é o vivido, a relação do sujeito com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta, pouco dada a abstrações.
Vygotsky (2000: 115) afirma que "a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos". Para ele, a percepção generalizante desenvolvida pela aprendizagem escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais. Nesse sentido, para o autor, os primeiros rudimentos de sistematização entram na mente da criança por meio do contato com os conceitos científicos. A conceitualização científica desenvolvida no âmbito escolar é sempre mediada por outro conceito num sistema hierárquico, no meio em que a consciência e seu domínio se desenvolvem. O domínio desse tipo de conceito tem início, na maioria das vezes, por sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas, sendo depois transferidos para os conceitos cotidianos, modificando a estrutura psicológica dos indivíduos.

[107] SENNA 2003:16

Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente sócio-afetivamente	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais

Analisando o quadro acima, percebemos que a escola privilegia apenas um desses modos de pensamento: o científico. Um dos aspectos que ainda nos inquieta com relação aos papéis do professor diz respeito à sua formação própria para o magistério. Vemos que, nessa formação, é urgente e necessário o estudo das estruturas e propriedades que caracterizam o modo pelo qual os sujeitos pensam, percebem e interagem socialmente, em situações narrativas e científicas de leitura e interação com o mundo, por meio do qual o professor seja levado a não discriminar juízos e padrões de comportamento, por serem diferentes dos seus próprios.

É necessário, também, nesse projeto de formação, o estudo de parâmetros para o planejamento da educação formal, tendo em conta a necessidade de o próprio professor ser capaz de integrar sua prática docente cotidiana a um projeto de

formação de pessoas, que perdure ao longo de toda a escola básica. Nesse âmbito, lembra Senna (2008), situa-se, sobretudo, a demanda por um saber didático, um plano que, mais específico do que a prática de ensino, é preciso resgatar na formação dos professores, como dimensão que os leve a construir o conceito de aula.

> Um conceito que a tome como instância mediadora na formação de leitores de mundo, de planejamento do ensino como levantamento das perspectivas em torno das quais se institua o sentido (não propriamente a forma) da aula, assim como diversos outros aspectos específicos da profissão do magistério. (SENNA, 2008).

Entendemos que o que defendemos aqui traz muitas polêmicas para a academia. Poderia citar nesse momento diversos autores que jogariam pedra e se irritariam com tais afirmativas. Mas, consideramos que competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. Respaldados na contraposição dessas competências, há correntes que, direta ou indiretamente, negam a primazia de algum saber específico na formação docente. É preciso, contudo, trazê-lo à tona e começar a discernir entre o preconceito contra o saber meramente técnico e aquilo que é específico, necessário e imperativo para que a educação formal possa, de fato, cumprir-se numa perspectiva inclusiva. Caso contrário, estaremos tão-somente contribuindo para a perpetuação da história social do fracasso escolar em nossa sociedade.

Encerramos esse tópico com a crítica de Libâneo (1987) aos antitécnicos:

> A critiquice antitécnica é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador escolar. A ênfase no *saber ser*, sem dúvida fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras duas dimensões da prática docente, *o saber e o saber fazer*, pois a incompetência do domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática. (LIBÂNEO, 1987:18).

2. A Formação dos Professores em Educação de Jovens e Adultos

ISSN 18089097

Ao tratar da formação docente, Bannell (2001) lembra que se deve pensar que cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula, realidade à qual o professor deve estar atento e que deve também nortear a sua prática enquanto educador.

Nesse contexto, como busca de um entendimento dessas realidades, dos sujeitos de direito da Educação de Jovens e Adultos, agora professores e alunos, inseridos em realidades diferentes, com culturas, valores, crenças e padrões de comportamentos também diferentes, e até mesmo para compreender o meu percurso enquanto professora da EJA, que propus-me a discutir, neste tópico, com base nas políticas públicas historicamente produzidas, a formação do docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Como tentei esclarecer no tópico anterior, falar de EJA é reconhecer os diferentes grupos sociais que não são escolarizados, seus saberes e como se constroem essas diferentes identidades; reconhecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros grupos. Ser professor de EJA é ter tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, levando em conta os saberes que esses educandos já têm, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites.

Este seria o ponto de partida para qualquer prática educativa em EJA: educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos constituídos de diferentes identidades, portadores de culturas e de saberes diferentes. Reconhecerem o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Reconhecerem, além disso, enquanto sujeitos coletivos, os aspectos comuns das suas trajetórias com os de outros colegas, sujeitos integrados em um processo histórico, que ultrapassa seu limite individual e os identifica com classes sociais, com raças e etnias, com religiões, gêneros, partidos ou propostas políticas; com grupos sociais. Dado o primeiro passo, é necessário pensar na formação docente na esfera da EJA.

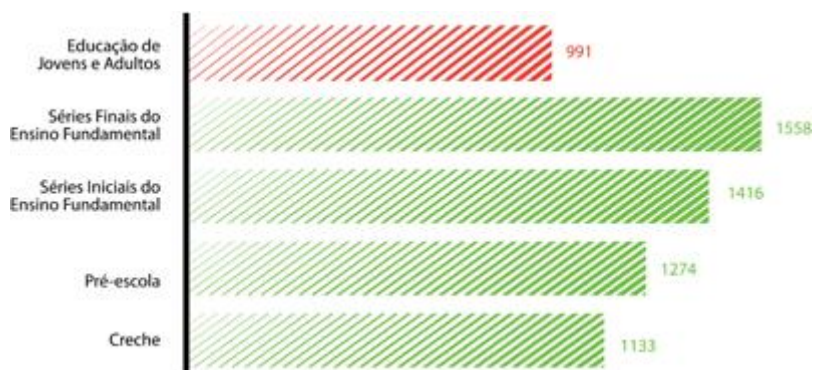
ISSN 18089097

Haddad (2001), ao realizar uma revisão bibliográfica das dissertações e teses escritas (1986/1996) que contemplam a formação do professor em EJA, denuncia, em seus estudos, o modo como a EJA foi historicamente concebida: uma educação compensatória ou supletiva; marcada por um caráter emergencial e filantrópico, em que basta a "boa vontade" para atuar.

As políticas assistencialistas e infantilizadoras sempre estiveram presentes na EJA, justamente por atender aos apelos do capitalismo. Para Freire (1983), o assistencialismo funciona como uma violência contra os povos:

> Uma vez que essa atitude impede o diálogo, tira-lhes o direito de serem sujeitos de sua história, de perceberem as ideologias subjacentes aos discursos feitos nos púlpitos e os impede de experienciar a democracia, de participarem, assim, das decisões da sociedade. (FREIRE, 1983. p. 55).

Esta perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, além de distanciá-la de um estatuto próprio, que compartilhe saberes e práticas compatíveis com as especificidades do público a que se destina, limita as condições de se ofertar, aos educadores, uma formação adequada. Se a "boa vontade" é suficiente, não há justificativa de possíveis investimentos para formar profissionais para esta modalidade de ensino.

O gráfico abaixo mostra o investimento mínimo por aluno (em reais)*, previsto no FUNDEB 2010.

* Considerando os valores de referência para o Fundeb 2010. Fonte: FNDE

ISSN 18089097

Como vemos, a Educação de Jovens e Adultos possui um dos menores investimentos por aluno, ficando atrás da Creche e Pré-Escola. Um dos fatores que concorrem para o descaso com essa modalidade de ensino é a desobrigação da União para com a EJA, processo ocorrido no final dos anos 80 e início dos 90, que contribuiu significativamente para a cristalização de tal representação. Ao mesmo tempo, diversas ações de EJA acontecem de forma pulverizada "sem uma ação indutora por parte do governo que as articulem no âmbito federal" (HADDAD e DI PIERRO, 1994, 2000). Com isso, grande parte dos projetos funciona em condições adversas, com carências de fontes regulares suficientes de financiamento, de formação inicial específica para os educadores e de materiais que apóiem seu desenvolvimento.

Analisando esse quadro, Haddad e Di Pierro (1994) sintetizam as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA. De acordo com esses autores, os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, como foi o meu caso.

Ainda, na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. É assim que, muitas vezes, o cotidiano desses profissionais se estrutura no improviso e em transposições para os jovens e adultos das propostas desenvolvidas com crianças. Tal situação é preocupante, à medida que um ensino de qualidade demanda um corpo docente qualitativamente preparado e em condições adequadas de trabalho e remuneração.

Há que se pressionar o próprio Ministério da Educação para uma tomada de iniciativa no que tange à formação desse educador. Embora ainda tímidas, observam-se mudanças na concepção de EJA, adotada pelo Ministério:

> O momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um diálogo que

> aponta para uma reconfiguração mais pública da educação de jovens e adultos. Quanto às concepções de EJA correntes, ainda que saiba da distância entre as formulações e as práticas, o MEC vem adotando enfoques de alfabetização e de educação de jovens e adultos mais amplos, intersetoriais, visando a incorporá-las aos sistema nacional de educação, pelo fato de não ser mais possível tratá-las de forma isolada dos sistemas de ensino... (HENRIQUES e IRELAND, 2005, p.354).

A formação de educadores de jovens e adultos vem sendo assumida aos poucos pelas universidades, com programas decorrentes de convênios com entidades da sociedade civil; por ONGs e instituições privadas com tradição na área; e por algumas secretarias estaduais e municipais, que têm procurado criar estratégias de formação continuada de seus professores. Tais iniciativas, entretanto, ainda são incipientes, face à demanda crescente na área. Algumas dificuldades, em especial, vêm sendo apontadas no processo de formação: o caráter voluntário, que leva a uma provisoriedade nas ações; a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores; a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente; a falta de concursos públicos para a área, que evidencia o não reconhecimento da educação de jovens e adultos como habilitação profissional.

Por outro lado, ao educador de EJA é necessário primeiramente compreender a especificidade dessa modalidade de ensino, reconhecendo-a como um ensino para trabalhadores, jovens ou adultos (AMORIM, 2006). Depois, entender que esses educandos, como resultado de suas experiências pessoais e profissionais, têm suas concepções de mundo, suas condições e bagagens culturais, suas formas de aprender, interesses e necessidades, que exigem do professor formas específicas de trabalhar.

Quando nos interessamos pela docência[108], decidimos ser educadores, professores de jovens e adultos, assumimos um compromisso que nem sempre é claro

[108] O Brasil já experimenta as conseqüências do baixo interesse pela docência. Segundo estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área em que lecionam chega a 710 mil. E não se trata de falta de vagas. A queda de procura tem sido imensa. Entre 2001 e 2006, houve o crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, se expandiram apenas 39%. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2009, o índice de vagas ociosas chega a 55% do total oferecido em cursos de Pedagogia e de formação de Professores.

ISSN 18089097

para nós. Lembro que quando entrei na EJA, sem formação específica, não tinha a menor idéia do que iria enfrentar. No início, sem nenhuma preparação, orientação ou formação, fazia o que era possível. Muitas vezes, partindo da minha experiência com crianças, desenvolvi atividades inadequadas com os jovens e adultos com quem trabalhava.

No entanto, a consciência de práticas inadequadas só é possível se a formação de professores em EJA partir da reflexão de quem somos; quais visões de mundo, de educação, de jovens e adultos temos; quais desejos levam-nos a nos interessarmos por esta área de atuação. Só nos voltando para nós mesmos, reconhecendo-nos em nossa transitoriedade e inacabamento[109], enquanto seres humanos, é que seremos capazes de entender a complexidade do que é ser professor da EJA.

Para tanto, os cursos de formação de professores, sejam de formação inicial ou continuada, devem desenvolver uma prática coerente com as características que desejamos para o educador de Jovens e Adultos. Uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos: respeite suas idéias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo, seus sentimentos; respeite-os como sujeitos de culturas orais.

A realidade da EJA tem evidenciado que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos rápidos dirigidos por profissionais, também, sem formação adequada, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Não é raro nos depararmos com a oferta de cursos que prometem em 70 horas e por R$ 45,00[110], preparar profissionais da área de educação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. Com a promessa de trazer elementos

---

[109] Com Freire (2001), compreendo o ser humano como inacabado e, portanto, aberto; como um ser de desejo; como um ser social e político, que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que cria sua peculiar maneira de ser, embora faça parte, com os outros, da mesma espécie humana; como um ser que tem uma história, se constrói na história e constrói história.

[110] Recentemente recebi por e-mail a proposta de um curso online, no endereço http://www.cursos24horas.com.br/cursos/educacao-jovens-e-adultos/, e fiquei surpresa com a promessa dos autores de capacitar profissionais da educação para o ensino de EJA em apenas 70 horas.

ISSN 18089097

que possam auxiliar o profissional de educação, os organizadores de um dos cursos relâmpagos oferecidos na internet apresentam, como vantagens para os interessados: a aprendizagem de práticas educativas para lidar com diferentes faixas etárias, a técnica de como ajudar, através do nosso trabalho, pessoas com dificuldades de aprendizado, a possibilidade de domínio de técnicas de organização e aproveitamento do espaço da sala de aula e como utilizar novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, que ampliem a visão dos alunos. Para o alcance dos referidos objetivos, o curso é dividido em cinco unidades com os conteúdos distribuídos conforme o quadro que segue:

Quadro II: Conteúdos programáticos para o Curso de Formação em EJA

Unidade 1: Conceitos	**Unidade 2: Fundamentos Legais e Políticas Educacionais**	**Unidade 3: Formação e Qualificação Docente**
• Apresentação • O que é a Educação de Jovens e Adultos - EJA • Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Histórico • O Método Paulo Freire • Quadro – Resumo Histórico	• Apresentação • Diretrizes curriculares e questões legais • Alfabetização de jovens e adultos • Íntegra da Resolução CNE/CEB • Parecer 11/2000 e LDBEN • Políticas educacionais • Programas federais • Iniciativas de EJA nos estados • Formação de Leitores e Acervos • Alfabetização nas prisões • Alfabetização e letramento • Índices de analfabetismo	• Apresentação • Habilidades e competências do professor de EJA • Administrando Conflitos • Formação docente para atuar com EJA • Leituras complementares

ISSN 18089097

Unidade 4: Realidade dos Alunos de EJA	**Unidade 5: Ensino e Aprendizagem em EJA**	
• Alunos jovens e adultos • Tempo distante e tempo presente • O espaço da sala de aula • Espaço da sociabilidade • Referências dos alunos • Atividades culturais e competências • O aprendizado da Matemática entre jovens e adultos • Novas tecnologias em sala de aula	• Atividade escolar e situação de aprendizagem • O processo do conhecimento • Assuntos de interesse dos alunos • Ampliando horizontes • Conhecimento e solidariedade • Conclusão	

Fonte: http://www.cursos24horas.com.br/cursos/educacao-jovens-e-adultos/

Como vemos, na falta da intervenção do poder público e da oferta de cursos específicos nas universidades desse país, a iniciativa privada, com o único objetivo de obter vantagens financeiras, vem aproveitando e oferecendo cursos relâmpagos para os professores que desejam ingressar no campo da EJA. Considero que, para se desenvolver um ensino adequado aos sujeitos dessa modalidade de ensino, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como formação continuada.

No entanto, percebemos que a questão da profissionalização do educador de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais nuclear tanto nas práticas educativas como nos fóruns de debates. Assistimos ao esforço de alguns governos municipais e estaduais, no sentido de promover ações de capacitação do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático apropriado a jovens e adultos.

Ao mesmo tempo, a LDB nº 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção

ISSN 18089097

às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal mais claro para a luta política em torno do direito.

Mesmo considerando esses pequenos avanços e constatando-se que a problemática relacionada à educação de Jovens e Adultos merece compor o currículo da formação básica de todos os educadores, as iniciativas das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são insignificantes, se considerarmos o potencial dessas instituições como agências de formação. De acordo com os dados do INEP de 2005, das 612 IES (Instituições de Ensino Superior) que possuem o curso de Pedagogia e foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 (2,45%) oferecem a habilitação de EJA. Para Machado (2000:16), "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão".

3. Considerações finais

Pensar na formação do docente para a realidade da Educação de Jovens e Adultos é pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados e entender que o Estado, enquanto aquele que, diante das necessidades e demandas da sociedade, deve pensar em políticas públicas que reparem essas defasagens do sistema educacional brasileiro, é responsável pelas políticas para a formação dos educadores que trabalham com essa realidade. Portanto, ao se pensar em políticas para a formação de docentes, é importante pensar que esse docente está inserido em uma realidade específica, para a qual os sujeitos trazem contribuições de suas vivências, que devem auxiliar o trabalho do educador.

O grande desafio que nos apresenta é a formação de profissionais da EJA capazes de criar situações de aprendizagem significativas, que dominem habilidades, revelando competência teórica aplicada à prática, sendo capazes de atender a essas exigências, na transformação social, através de objetivos e princípios que tenham

ISSN 18089097

esquemas de ação e adaptação e que, envolvidos com a pesquisa educacional, apresentem-se éticos e críticos. Em suma, na educação de jovens e adultos, a formação permanente de professores assume uma importância e uma urgência ainda maior. Esse jovem ou adulto, em certo sentido, já é um excluído social, pois, iletrado ou não educado, não participa, é privado de compreender e até mesmo de viver e conviver plenamente como cidadão.

4. Referências

AMORIM, Maria Gorete R. de. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. 29ª Reunião Anual da ANPED. GT Ed. de Pessoas Jovens e adultas. N.18. Caxambu: ANPED, 2006.

BANNELL, R. I. Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea. In: PEIXOTO, A. J. (2001). Filosofia, educação e cidadania. Campinas, Alínea Editora, 2001.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_______. Resolução CNE/CP Nº01, 02/2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, 2005.

FREIRE. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

HADDAD, Sérgio. Novos caminhos da EJA: estudos de caso. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

____________, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: Revista Brasileira de Educação. n. 14. 500 anos de Educação Escolar. Rio de Janeiro: ANPEd, mai/jun/jul/ago 2000. p. 108-130.

____________, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. BRASIL. MEC-INEP-SEF/UNESCO. Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. Anais. Brasília, 1994. p. 86-108.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política da educação de jovens e adultos, no governo Lula. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2005.

______________/PNAD, 2008.

LDB - *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LIBANEO, José Carlos. *Didática.* Série Formação do professor. São Paulo: Cortez, 1987.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA. Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. Anais eletrônicos... Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e Educação inclusiva. In. Caderno de Pesquisa. Cad. Pesqui. vol.38 no.133 São Paulo Jan./Apr. 2008.

_______, Luiz Antonio Gomes. “O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento”. In: *Educação e linguagem*. São José dos Campos, n. 7. pp. 200-216. 2003. In: http://www.senna.pro.br

VYGOTSKY. L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O LUGAR DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO CURRÍCULO DA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MACEIÓ

Valéria Campos Cavalcante
Claudia Campos Cavalcante Gomes
Irani a Silva Neves

ISSN 18089097

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação do CEDU/UFAL, tendo como objetivo analisar o espaço que a leitura ocupa no currículo da EJA nas escolas publicas de Maceió. Apresentamos neste artigo um recorte dessa investigação, tomando como *locus* de pesquisa uma sala de aula da terceira fase, do I Segmento de EJA, de um escola pública municipal situada na periferia urbana de Maceió. Partimos do principio que a leitura para os sujeitos da EJA apresenta-se como forma de acessibilidade ao mundo da cultura letrada. A natureza da pesquisa configurou-se como qualitativo-interpretativa, baseada em estudo de caso. O estudo teve como base pesquisadores como: Arroyo (2001), Apple (1989), Freire (1977, 2001, 2003, 2005), Giroux (1988), Silva (2005), entre outros. Os resultados de nossa análise indicaram que na escola pesquisada, não se compreende a importância da leitura para a ampliação do letramento dos sujeitos, uma vez que esta permanece ocupando um lugar secundário no currículo da escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Currículo – Práticas de Leitura.

THE PLACE PRACTICES OF READING IN THE CURRICULUM IN PUBLIC SCOOLS EJA MUNICIPAL OF MACEIÓ

Abstract

This work is part of a survey course in Master of Education in CEDU / UFAL, aiming at determining the space occupied in the reading curriculum of adult education in public schools in Maceió. Presented in this article a cut of that investigation, taking as a locus of research class of the third stage, the segment I EJA, a public school located in the suburbs of Maceió. We assume that reading to the subject of adult education is presented as a way to access the world of literacy. The nature of the research was configured as a qualitative-interpretive, based on case study. The study was based researchers as: Arroyo (2001), Apple (1989), Freire (1977, 2001, 2003, 2005), Giroux (1988), Silva (2005), among others. The results of our analysis indicated that studied in school, do not understand the importance of reading for the expansion of literacy of the subjects, since it remains an occupying second place in the school curriculum.

Keywords: Youth and Adult Education - Curriculum - Reading Practice

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação do CEDU/UFAL, que teve como objetivo explicitar o lugar que a leitura está ocupando no currículo da EJA. O *locus* de nossa investigação foi uma sala de aula de terceira fase do I Segmento de EJA de uma escola pública do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), situada na periferia urbana do município.

Escolhemos o chão da escola pública por que acreditamos na relevância que essa instituição exerce na trajetória de vida dos/as jovens e adultos e idosos da EJA, ou seja, a escola pública neste inicio de século XXI apresenta-se como uma das principais instituições sociais agenciadora de letramento em que esses sujeitos da camada popular têm acesso, podendo permitir o desvelamento da realidade passando por uma significativa mudança social. Como afirma Silva (2005. p. 54):

> A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

Apesar de tamanha relevância para a formação dos educandos, percebe-se que na grande maioria das escolas que ofertam a EJA em Alagoas, há inexistência de uma sensibilidade por parte de alguns profissionais da educação em conceber os processos de escolarização da EJA não restritos somente à transmissão de conteúdo disciplinar. Desta maneira, não há propostas curriculares que atendam as especificidades dos

educandos trabalhadores, assim, as práticas pedagógicas para atender ao público da EJA está muito mais centrado na transmissão de conteúdos.

A pretensão deste trabalho consiste em compreender até que ponto a leitura está sendo priorizado no espaço escolar, bem como a relevância do ensino de leitura no currículo das escolas que ofertam EJA. **Nessa discussão, este artigo é composto de duas partes. A primeira enfocamos – Escola Lócus de Investigação - sujeitos da EJA e na segunda fazemos uma - As práticas de Leitura no currículo EJA - analisando os dados.**
(será que não faltou a abordagem da pesquisa e por onde foi a fundamentação.

I – ESCOLA LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO - SUJEITOS DA EJA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Safira[111] oferece, nos turnos diurnos, educação infantil, 1ª ao 5º ano do ensino fundamental[112]; no horário noturno, 1º e 2º segmentos de jovens e adultos. Inicialmente a escola funcionava com a pré-escola (alfabetização) e de 1ª a 4ª série nos três turnos. No ano 1994 passou a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir do ano de 2007 começou a oferecer o 2º segmento da EJA. No ano de 2010, segundo dados recolhidos nos arquivos da secretaria da escola investigada, foram atendidos 1.440 alunos nos três turnos.

Sob o aspecto econômico, o bairro possui uma área de grande comércio com muitas lojas, supermercados, bombonieres e o tradicional mercado público municipal que funciona todos os dias da semana, correios, casas lotéricas, delegacias, várias escolas, um canal de televisão e duas emissoras de rádio. Da mesma maneira, percebe-se uma forte influência do trabalho informal, por haver significativa quantidade de trabalhadores que não conseguem ingressar no mercado formal. Assim, a informalidade representa o sustentáculo de muitas famílias da comunidade.

Para o levantamento dos dados sobre os educandos da escola utilizamos como referência o registro de matricula da Secretaria da escola. Os/as alunos/as que

[111]Para mantermos o anonimato, não expondo os sujeitos investigados denominamos a escola com nome fictício de Safira.
[112] A escola encontra-se no processo de implantação do ensino de 9 anos.

estavam freqüentando as turmas de EJA da escola, no período da pesquisa, são na maioria do gênero masculino – 60% homens e 40% mulheres.

Esses sujeitos são, em grande maioria, vítimas da indiferença, do desemprego e do descaso, socialmente estigmatizados e excluídos, e muitas vezes, vítimas ou envolvidos em casos de violência. Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos,excluídos, empregáveis, miseráveis".

Na escola, de maneira geral são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes: repetentes, evadidos, defasados, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Grande parte desses educandos já frequentou escolas em horário diurno durante anos, tendo uma história escolar marcada por múltiplas reprovações, o que faz com que cheguem à EJA como alunos marcados pelo fracasso.

Para os jovens[113] e adolescentes a necessidade mais urgente em relação à aquisição da leitura é o desejo da elevação da escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho. Os jovens da EJA veem na escolarização, através da leitura, a possibilidade de ascensão profissional e pessoal.

Os mais adultos afirmam em seus depoimentos que o retorno à escola deve-se à imposição do mercado de trabalho e, para outros, há o desejo de adquirir as habilidades básicas de leitura e escrita. Segundo esses mesmos alunos, entre os adultos prevalece a ansiedade em adquirir as habilidades de leitura para, sozinhos, realizarem a leitura dos livros religiosos (a exemplo a Bíblia), conseguir "pegar" ônibus sem necessitar de ajuda de outras pessoas, ler extratos bancários, ler receitas culinárias, enviar e receber mensagens no celular.

São pessoas que possuem conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, através das experiências com familiares, comunidade, mundo do trabalho, e em saídas e

[113]Nesse sentido o Governo Federal, implantou o ProJovem em 2006, tentando atrelar a escolarização à iniciação profissional. A partir de 2008, o ProJovem ampliou o atendimento ao adolescente, ao jovem e às pessoas do campo, denominado de Projovem adolescente, Projovem urbano e o Projovem do campo.

ISSN 18089097

entradas da escola. Podem ser caracterizados de acordo com a visão de Freire (2001), como pessoas que possuem uma leitura de mundo que antecede a leitura da palavra. Entretanto, muitas vezes, as experiências anteriores e os conhecimentos prévios desses alunos são simplesmente apagados ao chegarem à escola.

Voltam à escola reconhecendo que o aprendizado alcançado anteriormente, de maneira formal ou informal, não lhes garantiu a independência e a inclusão desejada numa sociedade competitiva e excludente. Observam, portanto, que seus níveis de leitura e de escrita os colocam sempre em posição de desvantagens perante aqueles que dominam essas habilidades. Sendo assim, apresentam o sentimento de incapacidade e incompetência diante da aprendizagem. Entretanto, a escola finge não enxergar essa realidade e tentam impor um currículo padrão, desrespeitando a diversidade em nome da competitividade.

Esses educandos e educandas se autodeclaram de cor branca e de religião católica. Isso ocorre porque esses sujeitos não reconhecem suas diversidades culturais e sociais, pois desde sempre a escola impôs um currículo único, no qual não é respeitada nem a diversidade cultural, nem a realidade dos educandos, como Giroux (1988, p. 63, 64) nos alerta:

> Suas peculiaridades, contradições e a qualidade do que é vivido ficam dissolvidas sob a ideologia do controle e do gerenciamento. Em nome da eficiência, os recursos e a riqueza das histórias de vida dos estudantes são ignorados.

Entretanto, ignorando essa demanda, o que prevalece no sistema educacional público do país, é justamente a incorporação de um currículo oculto pensado exatamente para a classe trabalhadora e seus filhos, no qual é ensinado pontualidade, asseio e subserviência, como afirma Apple (1989. p.83):

> Vemos as escolas como um espelho da sociedade, especialmente o currículo oculto das escolas. A “sociedade” precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade. Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho são espelhados no “mercado das idéias” da escola.

ISSN 18089097

Essa difícil realidade nos aponta a urgência de uma mudança nos currículos de nossas escolas públicas, sendo assim, entendemos que a melhor alternativa metodológica para uma pratica educativa reflexiva é seguirmos uma postura dialógico-investigativa, pois, pretendemos criar condições para despertar no educando uma postura que seja, da mesma maneira dialógica e transformadora.

Além de refletirmos sobre essas considerações, nós educadores necessitamos agir frente às necessidades apresentadas, iniciemos repensando o currículo das nossas escolas, Essa nova postura não solucionará todos os problemas dos alunos e da escola, mas ao menos romperemos com a política de implantação de um currículo baseado na cultura dominante, predeterminado imposto de cima para baixo, que tenta a todo custo atender as necessidades do mercado de trabalho, sem levar em conta a realidade e as dificuldades dos principais interessados no processo educacional, os alunos.

II - AS PRÁTICAS LEITURA NO CURRÍCULO DA EJA - ANALISANDO OS DADOS

Nossa pesquisa centrou-se em observação realizada no 1º segmento da EJA, em uma escola pública do município de Maceió. Optamos por esse segmento por acreditarmos que o ensino de leitura na EJA não deva ser focalizado apenas nas primeiras fases, como um produto de alfabetização, mas que deve ser um processo priorizado por todos os professores durante toda a vida escolar dos educandos.

Sendo assim, o conceito de leitura que fundamenta o nosso trabalho é o que reconhece a leitura como processo, que se estende desde as habilidades de decodificar palavras, até a capacidade de compreender textos escritos, conforme nos indica Soares (1998, p. 69):

> A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações

ISSN 18089097

> complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo.

Concordamos com a autora, e ressaltamos a importância das escolas públicas estimularem o desenvolvimento dessas habilidades, através de técnicas de leitura que ampliem o conhecimento dos educandos, principalmente, utilizando diversos gêneros textuais que estejam conectados às expectativas dos sujeitos trabalhadores. Mesmo por que os alunos precisam perceber que os textos são uma forma de comunicação e de interação social, desta maneira, torna-se "[...] primordial no ensino da leitura o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade por meio das quais se defrontam leitores e escritores." (MOITA LOPES, 2002, p. 143).

Que tudo isso aconteça de forma planejada, objetivando trabalhar a leitura significativa em todas as disciplinas, em diversos momentos na escola, sendo eles: aulas, palestras, exibição de filmes, visitas a biblioteca, aulas de campo, entre outros. Considerando essa concepção de leitura, analisamos a seguir uma prática de leitura observada.

2.1. Os eventos de leitura ocorridos na escola

Iniciamos este item explicitando as condições objetivas que podem tornar ou não a escola um ambiente estimulador de leituras. Ao adentramos na escola solicitamos a proposta curricular da instituição, fomos informadas que o único documento norteador da escola é o Projeto Político Pedagógico (PPP) um material que a muito tempo não fora revisitado ou revisado, tornando-se obsoleto.

As escolas públicas municipais de Maceió não possuem proposta curricular especifica, há uma certa intencionalidade, uma vez que encontra-se em processo de elaboração no espaço da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Há em algumas escolas que ofertam a EJA uma proposta de re-elaboração curricular fundamentada

ISSN 18089097

em Freire, no entanto, nesta escola no momento da pesquisa, não havia uma proposta ainda definida.

Esta situação é agravada pela total ausência de planejamento no espaço escolar, sendo assim, as professoras planejam suas aulas em casa sozinhas, os conteúdos são definidos a partir dos livros didáticos ou a internet a que recorrem. A falta de planejamento, da mesma forma restringe situações em que os alunos se envolvam em práticas de leitura fora das salas de aulas.

Durante o período de nossa investigação houve apenas duas circunstâncias em que a escola oportunizou eventos significativos extraclasse. Esses momentos foram duas palestras oferecidas no pátio da escola, uma sobre trânsito e a outra sobre doenças sexualmente transmissíveis.

Um outro ponto que observamos como fator critico é que a instituição não possui ao menos uma máquina copiadora que funcione, pois desde 2009 a única existente está quebrada. Consequentemente, os/as professores/as têm dificuldade na reprodução de gêneros que não estejam no livro didático.

Esse é um dos empecilhos que os/as professores/as encontram para levar para a sala de aula uma maior variedade de gêneros textuais, permanecendo, na maioria das vezes, presas ao livro didático adotado, ou assumindo os custos de reproduções. Em decorrência dessa falta de recurso, surgem duas consequências: os alunos apenas escutam as leituras feitas pelas professoras sem terem em mãos os textos, ou em outras ocasiões, os textos são transcritos na lousa e copiados pelos alunos, o que deixa o tempo curricular ainda mais prejudicado, uma vez que na escola pesquisada, as aulas iniciam às 19h30min, por atrasos de alunos e professores, e terminam às 22h.

Outro empecilho é que não há um espaço específico para a realização da leitura fora da sala de aula, pois até mesmo a sala “dita” de leitura, que até o ano de 2007 funcionava precariamente e sem pessoal habilitado, foi desativada no ano de 2008, os poucos livros que restaram foram empilhados em uma das salas de recurso que funciona anexa à escola.

ISSN 18089097

Durante o período de observação sentimos que fora das salas de aula, a escola não oferta atividades que envolvam leitura, mesmo porque o planejamento coletivo dos/as professores/as do primeiro segmento está de certa forma comprometido com a limitada carga horária dos docentes que em grande parte possuem apenas 20 horas-aula semanais. Desta forma, para a realização de planejamentos e de outras atividades coletivas no horário noturno, a escola necessita suspender as aulas.

Para a formação e leitura dos professores da EJA, a Secretaria Municipal de Educação enviou no ano de 2005 um acervo técnico específico sobre a modalidade, contendo as obras de Paulo Freire, entre outros autores que abordam temas como leitura, alfabetização, letramento, que podem contribuir para a prática de leitura bem sucedida nas turmas da EJA. Esse acervo, no entanto, fica na sala de coordenação um local mal iluminado e pouco visitado pelos/as professores/as.

Nas salas de aula constatamos a ausência de estantes com livros. Além disso a estrutura física está deteriorada, não há boa iluminação e nem ventilação adequada, pois a escola possui uma rede elétrica antiga e que funciona precariamente. As carteiras são estreitas, específicas para o público infantil.

Além da falta de estrutura, pedagogicamente os professores não participam de formação continuada e de planejamento específico, nos quais essas dificuldades vivenciadas poderiam ser discutidas e analisadas. Sobre o espaço físico das turmas pesquisadas observamos que as paredes estavam/estão cobertas de trabalhos realizados pelos alunos que frequentam a escola nos horários matutino e vespertino, e são direcionados predominantemente para o público infantil.

Assim, todos esses fatores se agregam impedindo que a instituição oferte um ensino, principalmente em leitura, que atenda às necessidades atuais de inserção social dos indivíduos que a estão freqüentando. Sendo assim, os eventos de leitura que a instituição oferta aos educandos do noturno limitam-se quase que exclusivamente aos que ocorrem em salas de aula.

2.2 - Sala de aula como espaço de leitura

Nas turmas pesquisadas, em todas as aulas observadas, as carteiras estavam dispostas de forma tradicional, enfileiradas uma atrás da outra, de maneira que os alunos ficavam sentados enxergando a nuca dos companheiros, realizando as leituras individualmente. Raramente os alunos eram requisitados a realizarem leituras coletivas, a trabalharem em duplas, bem como leituras silenciosas, e prevaleceu a leitura em voz alta, tanto das professoras como dos alunos.

Ao propor ou realizar as leituras as professoras se posicionavam, na maioria das vezes, em pé, de frente para os alunos, ao lado do quadro branco. Em nenhuma das aulas observadas houve organização diferenciada em sala como semicírculo. Sendo assim, os alunos permaneciam sentados durante todas as aulas, levantando-se apenas para realizar algo fora de sala. Dependendo da necessidade, a professora circulava por entre as carteiras, enquanto os alunos realizavam as leituras ou respondiam às atividades solicitadas.

Se considerarmos que os jovens e adultos são sujeitos com significativas experiências de vida e de conhecimentos que trazem para a sala de aula, a disposição que se encontravam na sala de aula não estimulava o espaço gerador de diálogo e de interação com seus pares. Ao contrário, isso seria possível de houvesse a disposição no formato dos Círculos de Cultura freireanos.

Seguindo essa rotina, nas aulas de leitura, muitos alunos ocupavam lugares quase cativos com poucas mudanças. Assim sendo, os adultos na frente representando quase sempre uma platéia atenta, enquanto os jovens, muitos deles dispersos, preferiam ocupar os lugares no fundo da sala, onde se sentiam mais à vontade para conversar.

Nas atividades de leitura realizadas tanto pela professora P1, como pela professora P2, não houve grande variedades de técnicas de leitura. Os textos que circulavam nas duas salas serviam basicamente para atender aos seguintes propósitos: trabalhar opiniões e reflexões acerca dos assuntos abordados nos textos (ciências

ISSN 18089097

sociais, naturais, etc.), trabalhar questões gramaticais, e utilizar os textos para a discussão de temas relacionados às demais disciplinas.

Podemos observar que as duas professoras encaminham seus trabalhos, durante as aulas de "leitura" tendo por base a escuta de textos lidos em voz alta. Apesar dessa técnica ter sido difundida no Brasil nos séculos XVIII e XIX, constata-se que, ainda hoje, nas aulas de leitura ela continua sendo uma das práticas mais exercitadas, tornando-se cristalizada e passando de geração para geração. E chegou ao século XXI, quase sem alteração, pois está presente principalmente nas salas de aula da EJA, conforme observamos a seguir:

Iniciando esta situação de aula – Abordagem do texto informativo – Cerco ao cigarro

Neste evento de letramento a professora encontra-se rouca, por isso elege uma aluna para ler o texto do livro didático em voz alta, mesmo havendo vinte alunos na sala de aula apenas uma aluna foi "selecionada" para ler. A aluna escolhida foi aquela que sintetiza os critérios de boa leitora, segundo a concepção da professora, já que realiza a leitura com um padrão de entonação e pontuação, observemos no trecho a seguir:

19:05 – Chegam sete alunos;

19:10 – Professora chega, chegam mais seis alunos, professora senta-se e aguarda;

19:15 – Professora avisa que vai iniciar a aula, pede para chamar os alunos que estão fora lanchando;

F1 – Boa noite gente (SV), BOA NOITE, gente hoje eu estou um pouco rouca, me ajudem, vocês trouxeram o livro hoje? (SV) quem não trouxe senta com quem trouxe, e abram na página 283;

A1 – Qual é a página?

F1 – 283, todo mundo achou? Gente esse texto fala sobre o quê? Isso o CERCO AO CIGARRO, agora eu queria saber quem pode ler pra me ajudar que eu estou rouca; quem gostaria? C?

C – Tá bom professora

A aluna lê, enquanto isso há muito ruído na sala, os outros alunos permanecem conversando;

CERCO AO CIGARRO

Novas medidas do governo prometem colocar a indústria do tabaco contra a parede e complicar a vida de quem fuma.Fumantes, preparem-se. O Ministério da saúde está para lançar um pacote de ações que vai dificultar a vida de quem não consegue viver sem a fumaça de cigarro. Antitabagista ferrenho, o ministro da

ISSN 18089097

saúde promete fazer o que os seus antecessores tentaram e não conseguiram: vencer a luta contra o fumo. Se vai conseguir, é outra historia. O país tem 35 milhões de fumantes, e calcula-se que a cada ano 80 mil pessoas – ou nove por hora – morrem vitimas de alguma doença relacionada ao consumo do cigarro. Menos de 3% dos fumantes conseguem abandonar o vício por ano, segundo estatísticas mundiais.

A Organização Mundial de Saúde, que considera o tabagismo a maior pandemia de todos os tempos, informa que mais de 1 bilhão de pessoas em todo mundo são dependentes do cigarro, o equivalente a um terço da população adulta. Resultado: o fumo mata anualmente 3,5 milhões de pessoas, mais que a AIDS, a cocaína, a heroína, o álcool, o suicídio e os acidentes de trânsito somados. A ironia é que pesquisas feitas nos Estados Unidos mostram que a maioria dos fumantes sabem disso, mas julga que nada acontecerá com eles.

A primeira medida será aumentar as campanhas antitabagistas. O governo estuda também uma forma de abrir um processo nos Estados Unidos contra a indústria multinacional do tabaco. A ideia é cobrar o ressarcimento dos gastos do Sistema Único de Saúde com doenças originadas do fumo. A indenização pode ficar entre 40 e 50 bilhões de dólares.

Cerco ao cigarro, autor desconhecido, livro didático Viver, Aprender, módulo 3, página 283.

Ao término da leitura, a professora não conformada com o resultado da leitura feita pela aluna, já que muitos alunos permaneceram dispersos e conversando, resolve reler o texto. Nesta segunda leitura os alunos conversam menos.

Ressaltamos que a professora restringiu o ato de leitura a uma mera "transmissão vocal". Sendo assim, nesses eventos não se configurava o ato de ler propriamente dito, porque apoiando-nos em Bajard (2007) afirmamos que a transmissão vocal, caracteriza-se pela figura de um proferidor diante de uma plateia, evidenciando, portanto, a presença de um emissor e de receptor/es, e segundo o autor, em situações desse tipo não se pode considerar que houve leitura.

Podemos dizer que a professora comunga da ideia de que um bom leitor é aquele que consegue "ler bem" em voz alta, respeitando a ortografia das palavras. Portanto, dava ênfase, durante as aulas de leitura, à expressão oral, pois a boa leitura é aquela em que se lê com a entonação correta, obedecendo aos sinais de pontuação. Ela não estava preocupada com o entendimento do texto, ou com a função social da

leitura, contrapondo-se ao conceito de leitura enquanto interação defendida neste trabalho.

Desta maneira, a leitura proporcionada pela escola segue um padrão que se manifestava pela leitura magistral da professora, servindo como modelo, diante de um público de expectadores que são liberados da procura de sentidos no texto, uma vez que conheceram o texto através da audição (BAJARD, 2007).

Mais uma vez, o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular, estão organizados para o atendimento a uma suposta cientificidade do fazer escolar, não buscando, portanto dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens e adultos, essa perspectiva rompe com a concepção defendida por Freire (2205), quando ele afirma que “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Analisando esse contexto de sala, deduzimos que nas escolas públicas, principalmente nas turmas da EJA, a leitura ainda preserva um lugar secundário. Consequentemente, após a primeira fase da EJA não mais se agencia, nas salas de aula da modalidade, práticas variadas de leitura que tenham como objetivo desenvolver a leitura dos alunos. Nestas condições, os educandos ao se depararem com os textos nos eventos sociais de leitura, fora do contexto escolar, dedicam-se apenas à decifração dos signos, preocupando-se, principalmente com a boa pronúncia das palavras. E acabam sendo condicionados a realizarem suas leituras “imitando” o modelo que lhes é oferecido na escola, e dessa forma são tratados como “minimamente leitores”.

Considerações Finais

Analisando o ambiente escolar investigado, observamos que o ensino de leitura está sendo limitado, uma vez que não há uma proposta curricular diferenciada para atender as especificidades do sujeito da EJA, no tocante a área de leitura.

Apontamos a seguir os pontos que mais chamaram atenção no período de nossa observação.

No nível macro **– escola enquanto espaço leitor:** A escola não possui proposta curricular especifica para atender as especificidades dos sujeitos da EJA, o único documento norteador é o PPP da escola que não está atualizado, da mesma forma, encontra-se engavetado totalmente obsoleto. Aliado a isso percebeu-se a ausência de um planejamento – no qual se construa uma metodologia de intervenção que ressignifique o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos sujeitos/educandos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura, consequentemente, fora da sala de aula há uma total ausência de oportunidades de leitura, no espaço das salas de aulas as professoras utilizam seus livros e materiais da internet como norteadores do trabalho com leitura.

Falta de estrutura – A escola não possui um espaço exclusivo para que os alunos realizem suas leituras, o único espaço disponível possui um acervo limitado, no qual os/as professores/as não se sentem bem acomodados com os alunos devido ao tamanho reduzido e a falta de segurança; sendo assim, os eventos de leitura que a instituição oferta aos educandos do turno noturno limitam-se quase que exclusivamente aos que ocorrem em sala de aula;

Aliado a falta de estrutura está a dificuldade de acesso aos materiais escritos – que se revelou como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do trabalho com textos na sala de aula observada. A escassez de material escrito na escola, acontece porque a máquina copiadora encontra-se quebrada, desde 2009. Sendo assim, nas aulas de leitura em que os/as professores/as não utilizam os textos do livro didático, os alunos acompanham a leitura realizada em sala sem estarem com os textos em mãos;

Em nível micro – **sala de aula – enquanto espaço de ensino da leitura**, no conjunto das aulas observadas, especificando a prática desenvolvida nas aulas de leitura percebemos que as professoras rompem com a postura de considerar o livro didático como único recurso para se trabalhar leitura, e de certa forma há um avanço.

No entanto, talvez por falta de condições objetivas de produções materiais, foram utilizados em suas aulas uma diversidade muito limitada de gêneros textuais, priorizando o trabalho com textos retirados da Internet. Dessa maneira, não foi apresentado nas duas turmas uma quantidade significativa dos gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais. Consequentemente, as situações de leitura proporcionados aos sujeitos, nas salas de aula, estão desvinculados dos contextos sócio-culturais que ocorrem fora do contexto escolar.

De maneira geral, o ensino de leitura raramente ocorreu nas aulas observadas, ou quando acontecia, aparecia como coadjuvante. Houve uma grande recorrência do trabalho com leitura baseado na transmissão vocal, e vimos que essa metodologia utilizada pelas professoras não conseguia envolver grande parte da turma, já que muitos alunos não se concentravam na escuta dos textos proferidos pela professora, permanecendo dispersos. Inferimos que nessas circunstâncias o processo de letramento dos alunos não foi fortalecido.

Finalmente, reafirmamos a importância das escolas públicas proporcionarem para os alunos de EJA um contexto de aprendizagem baseado na interação, no qual o aluno seja percebido não como mero leitor passivo de um texto que traz um único significado, mas que sejam considerados como detentores de conhecimento capazes de dialogar com os autores.

Enfim, a partir do que a pesquisa apontou, fica explícita a necessidade de ampliarmos as discussões sobre a importância da leitura como área primordial do currículo, uma vez que é, sobretudo, através da leitura que os alunos desenvolvem maior capacidade de compreensão e interpretação em todas as disciplinas. E que tenham condições de refletirem e interpretarem os significados dos textos lidos, ou seja, sujeitos ativos e reflexivos construtores de conhecimentos, criando condições para que essas pessoas se tornem efetivamente leitoras experientes e letradas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Conhecimento técnico, desajustamento e estado: a mercantilização da cultura. In: APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

_________. Ler e dizer – compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade, e outros escritos. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

________. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

________. Pedagogia do oprimido – 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. O diálogo na sala de aula. Curitiba: HD Livro Editora, 1999.

GIROUX, Henry. A pedagogia radical e a política da "voz do estudante". In: GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez: autores associados, 1988.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz, Tadeu. Documentos de identidade; uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Mª Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura – suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

________. Análise de gênero textual – concepção sócio-retórica. Maceió: Edufal, 2005.

ISSN 18089097

_____. A importância da leitura instrumental na escola. Maceió, UFAL/CEDU, Revista Educação, Edufal, agosto, 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS DE MATEMÁTICA PARA A EJA DA REDE ESTADUAL DE PE

Vania de Moura Barbosa[114]

UPE/FACETEG
vanibosa@terra.com.br

Marcos Antonio Heleno Duarte[115]

marcosduartte@yahoo.com.br

Introdução

Inicialmente é importante salientarmos que trataremos neste artigo dos encontros de formação continuada vivenciados com 11professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Pernambuco e com os 17 Coordenadores destes professores, que atuam nas 17 Gerências Regionais de Ensino.

Nestes encontros de formação, foi apresentado por nós formadores um plano da estruturação do Gestar I, denominado de *Planejando o Ensino da Matemática*, norteador dos encontros ao longo dos meses de agosto à novembro de 2009.
É importante salientar que o Gestar 1, é um material elaborado pelo MEC, composto de 8 cadernos de Teoria e Prática **TP** e 8 cadernos de Apoio à Aprendizagem **AAA,** conforme explicitado no quadro 1.

---

[114] Mestra em Ensino das Ciências – UFRPE . Professora Assistente da Universidade de Pernambuco – UPE/FACETEG. E-mail: vanibosa@terra.com.br
[115] Mestre em Pscologia da Educação –ISLA. Técnico da Secretaria de Educação de Pernambuco –SEE PE- E-mail: marcosduartte@yahoo.com.br

ISSN 18089097

A abordagem conceitual explicitada no Gestar, tem também como um dos pontos centrais aprofundar conteúdos nos seus diferentes aspectos: conceituais, de capacidades e de atitudes através de um conjunto de ações de gestão da aprendizagem determinadas pela atividade central de melhoria do desempenho dos alunos, a partir do diagnóstico escolar.

Diante desse aspecto e da concepção da Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos - MEC a qual contempla as diferentes naturezas do conteúdo escolares (conceituais, procedimentais e atitudinais) de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, observamos que as duas propostas por apresentarem esses aspectos comuns propicia um encaminhamento metodológico para o trabalho do conteúdo matemático considerando para isso relevante o papel do professor como mediador entre o aluno e o conteúdo a aprender, o que exige-se dele a capacidade de criar o contexto adequado para que ocorra realmente a aprendizagem.

Desta forma procuramos no processo da formação adequar o material proposto apresentado pelo GESTAR I para o Ensino da EJA – 1ª e 2ª fases, partindo, por exemplo, em considerar nesse processo de adequação alguns pontos importantes na formação de jovens e adultos, como o de que estes já têm algum domínio sobre vários aspectos do sentido operacional, em função da ampla experiência informal com operações matemáticas, requerendo no processo de aprendizagem aprofundar e sistematizar esse conhecimento. Diante disso, temos também, outro ponto referente à que o trabalho escolar deve propiciar atividades que ajudem os jovens e adultos a estabelecer as relações entre as suas idéias e estratégias pessoais e o conhecimento mais geral, complexo e formal. Sabemos que esse trabalho passa pela exploração da linguagem oral, concomitante à apresentação dos símbolos associados a cada operação, dentre outros. Desta forma, os alunos terão oportunidade de constatar que

ISSN 18089097

um problema pode ser resolvido por diferentes operações, assim como uma mesma operação pode estar associada a problemas diferentes.

Nesta perspectiva e partindo do objetivo geral para o ensino da Matemática que é único, o qual busca identificar e fazer uso dos conhecimentos matemáticos como meios para desenvolver capacidade para resolver problemas e avaliá-los criticamente como forma de compreender e transformar o mundo à sua volta, independe da modalidade de ensino, podendo ser modificado de acordo com o grupo de estudantes a ser trabalhado, realizamos o processo de formação.

Fundamentação

A formação do professor, a pesquisa em sala de aula e o currículo são alguns dos temas que o professor deve conhecer, pois são organizadores de sua prática (TEIXEIRA, 2002, p. 45).

Segundo Pires (2000), a escolha de conteúdos constitui, ainda hoje, um ponto bastante polêmico na organização dos currículos de matemática, especialmente quando o debate
sobre o estabelecimento de conteúdos mínimos obrigatórios (ou conteúdos mínimos) ganha intensidade. Para Bianchi (2001), podemos dizer que um currículo é um projeto educativo global, a ser usado como ponto de partida para a planificação de atividades educativas, na qual são apresentadas as razões das escolhas relativas ao que se quer ensinar. Nesse currículo, são determinados os objetivos e os conteúdos da aprendizagem a promover e sugeridos modos de organização do ensino, de aprendizagem e da avaliação dos respectivos resultados.

Neste artigo enfocaremos a questão do currículo, ressaltando como os teóricos e os especialistas em currículo abordam a construção dos currículos.

Coll (1994, p. 44) destaca que “O currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica e uma ajuda para o professor”.

Para Lopes (2004, p. 2) “Por muito tempo a idéia de currículo esteve associada a listas de conteúdos elaboradas por um organismo central ou por cada unidade escolar”.
Contudo é importante destacar que uma seleção de conteúdos é necessária porque, tendo
em vista os objetivos, alguns conteúdos são mais adequados que outros o que talvez não seja tão evidente para nós, professores, porque estamos acostumados há muito tempo com os mesmos programas. Este fato pode ser analisado com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) onde, na sua construção, foram contemplados os componentes básicos do currículo: objetivos, conteúdos e métodos numa relação solidária, e estes trazem os conteúdos organizados em espiral e não em forma linear,
desprivilegiando a idéia de pré-requisitos como condição única para organização dos mesmos.

Quanto a esta organização em espiral é importante ressaltar que segundo Moreira (1999)
Bruner destaca que o conteúdo deve ser apresentado através de “curriculação espiral” o
que significa que o conteúdo de um assunto não tem que ser aprendido de uma só vez, de maneira linear, mas sim, que o aprendiz deve ter a oportunidade de voltar a esses tópicos e aprendêlos de maneira mais profunda, posteriormente, e num modo de representação mais avançado.

ISSN 18089097

Um outro ponto a ser abordado refere-se ao que vêm a ser Matriz Curricular e Diretrizes Curriculares e qual a importância do planejamento:

• Uma Matriz Curricular é o conjunto de descritores que norteiam os objetos de aprendizagem que farão parte dos sistemas didáticos.

• As Diretrizes Curriculares são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios,
fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas se ensino (resolução CEB nº 3/1998).

• "Um grupo que planeja é, por exemplo, um grupo de escola (pode ser o pessoal de uma secretaria de educação, etc). Ele tem de se definir, expressar sua identidade: dizer quem são seus participantes, o que é a instituição e o que pretende alcançar" (GANDIN, 2001, p. 27).

No momento em que adentramos na questão do planejamento, não podemos deixar de fora questões referentes a situações didáticas.

Uma situação didática é formada pelas múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre professor, alunos e o saber, com a finalidade de desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem de um conteúdo específico e as conexões entre eles.

Somente com estes três elementos é que teremos uma situação didática. Porém estes três elementos, ou a situação didática, não são suficientes para entender por completo o conteúdo em questão: precisa-se de uma vinculação com outros recursos didáticos, para que se entenda realmente a disciplina, como por exemplo, a forma como o professor ensina, os métodos utilizados, a disposição da disciplina. É muito importante que o professor saiba apresentar o conteúdo para que os alunos se interessem e vejam o conteúdo em sua realidade, caso contrário os alunos ficarão cada vez mais distantes e não entenderão nada. E esse é um aspecto importante na Educação de Jovens e Adultos. A situação didática tem como objetivo uma educação matemática mais significativa para o aluno e que proporcione ao mesmo tempo aspectos que estejam

ISSN 18089097

realmente vinculado ao processo de sua promoção existencial, buscando sempre a especificidade do saber matemático. Segundo os PCN: *"Quando o conteúdo matemático é apresentado isoladamente do mundo do aluno, torna-se desprovido da verdadeira expressão educativa".*

Diante destes enfoques destacamos aspectos relevantes para a construção de situações didáticas, baseando-se na Teoria de Brousseau.

- Implementar relações pedagógicas entre professor, alunos e o saber.
- Desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem com auxílio de diferentes recursos didáticos.

Com relação a este aspecto temos, por exemplo, segundo Referencial Curricular 1° Segmento EJA que deve-se fazer uso de materiais para apoiar a aprendizagem dos números e das operações, como ábacos, material dourado, discos de frações, cópias de cédulas e moedas ou outros os quais podem ser recursos didáticos eficientes, desde que estejam relacionados a situações significativas que provoquem a reflexão dos alunos sobre as ações desencadeadas. Destaca também que uso da calculadora pode constituir um fator de motivação e interesse pela Matemática, instigando o hábito de investigação e aproximando o ensino da Matemática da realidade extra-escolar

Dessa forma, temos que as situações didáticas possibilitam uma melhor definição do significado do conhecimento para o aluno. Elas podem ainda ser planejadas adequadamente pelo professor, fazendo com que o aluno participe efetivamente da elaboração do conhecimento. Sendo este um dos objetivos específicos previstos para a Formação Gestar I /EJA, promovendo uma reorganização curricular para atender as necessidades e peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Sacristán (2000) ressalta que se poderia analisar um currículo a partir dos documentos legais, porém, um retrato mais real do que é o currículo nos dará os planos que as

ISSN 18089097

equipes de professores elaboram numa escola (currículo organizado) ou os que esses professores fazem em suas aulas para os alunos (currículo em ação). Ou seja, para se conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, procurando-se ficar mais próximo da realidade.

Partindo dos pontos destacados acima e do objetivo principal deste trabalho conforme destacado anteriormente esboçaremos a metodologia empregada na formação continuada.

Metodologia

Estava previsto e foi vivenciada nas formações continuadas estudo os quais constituíram momentos privilegiados de interação, de troca de saberes, de formação de uma rede em que se entrelaçaram experiências várias entre todos os participantes. Para tanto, anteriormente aos momentos das formações foram desenvolvidas reuniões dos formadores nas quais ocorreram estudo dos cadernos de TPs e dos cadernos de Atividades de apóio à aprendizagem AAAs, como também da Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos - MEC para posteriormente a organização da formação propriamente dita.

Desenvolvemos a formação com momentos presencial e a distância ao longo de quatro meses. Nos momentos presenciais, tivemos como atividades: Analisar a proposta teórico-metodológica apresentada no material do GESTAR I 2007 de Matemática, na perspectiva de contribuir com a proposta curricular prevista para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a prática docente.

Estas atividades vivenciadas nos encontros tiveram como objetivo propiciar um aprofundamento teórico/prático vinculado a uma concepção de formação continuada, que buscou, com o Material do Gestar I 2007, desenvolver pensamento autônomo,

ISSN 18089097

numa perspectiva crítico-reflexiva quanto a: concepção de aprendizagem; conteúdos e opções metodológicas adequando-as as previstas para o ensino de Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto foram apresentados os cadernos das TPs e AAs, socializando atividades fundamentadas num aprofundamento Teórico Prático, dos conteúdos e as metodologias adequadas para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas a partir de concepções de aprendizagens sócio-interacionista a qual segundo Vigotsky (1998) acontece por meio da internalização, através de um processo de troca, que possui uma dimensão coletiva.

Não podemos deixar de destacar que também foram promovidas oficina de trabalho para estudo dos cadernos de TPs e dos cadernos de Atividades de Apóio à Aprendizagem AAA visando à construção de novas situações didáticas a Educação de Jovens e Adultos e posteriormente promovendo a sistematização e ampliação das oficinas desenvolvidas em novos encontros. Conforme o quadro 2.

Nestes momentos das formações também foram vivenciados vídeos como “Por que odiamos a Matemática”, onde foram mostradas práticas tradicionais do ensino da Matemática. O intuito de apresentar estes vídeos foi para melhor discutir essas práticas. Posteriormente resultando num debate acerca das concepções tradicionais e sóciointeracionista, pertinente sobre o processo ensino aprendizagem em Matemática no Ensino Fundamental e especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Após essa discussão/construção, os professores discutiram a concepção de situação didática, o modelo teórico desenvolvido na França por Brousseau (1986). Apresentando exemplos de atividades do livro Gestar I que trás situações didáticas na perspectiva sóciointeracionista.

ISSN 18089097

Nos momentos à distância, os quais estavam relacionados à ampliação de estudos da teoria e prática por parte dos professores e coordenadores e do planejamento de situações didáticas voltadas para temas relevantes para o viver no mundo atual. A socialização das situações didáticas construídas neste momento foi promovida durante os encontros de formação, com a retomada do processo da reorganização curricular para a EJA da rede estadual de PE.

Nesta reorganização curricular temos, por exemplo, um recorte do produto final, conforme apresentado no quadro 3.

Conclusões

Quanto ao procedimento metodológico, de acordo com o explicitado anteriormente utilizou-se a exposição dialogada e o trabalho de discussão em grupo, que possibilitou os professores e coordenadores dar sugestões e contribuições para a elaboração da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, as Orientações Teórico Metodológicas - OTM que foram disponibilizadas aos professores da Educação de Jovens e Adultos através de meio digital http://www.educacao.pe.gov.br/, com a seguinte apresentação do Secretário Executivo de Educação

> Prezado/a Professor/a,
>
> A Secretaria de Educação, com objetivo de melhorar a qualidade do Ensino na Rede Estadual, apresenta este documento que contém as Orientações Teórico-Metodológicas, na área de Matemática para a Educação Básica de Jovens e Adultos – 1ª a 4ª Fases de Escolaridade.
> Trata-se de uma ação de apoio ao trabalho pedagógico do/a professor/a, reconhecendo essas orientações organizadas em 04 (quatro) Unidades Didáticas como referências básicas possibilitadoras da construção de aprendizagens significativas dos estudantes.
> Pretende-se que o Currículo construído na escola venha a ser enriquecido com outros conteúdos e aprendizagens, inclusive

ISSN 18089097

> em espaços educativos complementares, a exemplo de visitas a museus, a laboratórios e à comunidade de um modo geral.
> Esperamos que este material contribua de forma crítica, contextualizada e reflexiva para a ação pedagógica e a docência dos que fazem a escola pública no Estado de Pernambuco.
> Este documento, elaborado em versão preliminar, poderá ser reconstruído com a participação dos/as professores/as a partir de sua vivência na prática docente e pedagógica. Aurélio Molina da Costa

Não podemos deixar de ressaltar que ao término da formação foi realizada uma síntese avaliativa de todo o processo pelos participantes, da qual podemos destacar alguns aspectos referentes a questões como a importância dos professores e coordenadores da Educação de Jovens e adultos participarem ativamente do processo de construção do currículo para os componentes curriculares das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases e 1º e 2º ano de escolaridade, a socialização de experiências, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos nos projetos da Secretaria de Educação de Pernambuco, bem como incluir alunos.

Diante destas questões, o grupo destacou como avanços de melhoria do ensino da Educação de Jovens e Adultos, como também do processo de formação continuada, conforme explicitado por um participante: Encontros formam enrequecedores e dinâmicos. Dá para trabalhar temas bem interresantes da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo desses aspectos temos segundo Tardif (2008) que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente o conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Referências

ISSN 18089097

BIANCHI, José João Pinhaços. **A Educação e o Tempo: três Ensaios sobre a História do Currículo Escolar.** São Paulo: UNIMEP, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇAO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental – Matemática. 5ª a 8ª série**. MEC/ SEF, Brasília, 1998.

______. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR I-** Matemática . Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

______. **Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos.** Vol.3. Matemática, 2002.

BROUSSEAU, G. **Fondements et méthodes en didactique des mathematiques,Rechercehs en didactique des mathématiques**, *Grenoble*, v.7, n. 2 , p. 35 - 115, 1986.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. Série Fundamentos, 1994.

GANDIN, Danilo**.** ***Planejamento como Prática Educativa***. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LOPES, Antônio José. **Do Currículo que queremos ao currículo que podemos**. Fórum EF 2004 – SBEM.

MOREIRA, M. **Teorias de Aprendizagem. S**ão Paulo: EPU, 1999

PIRES, Célia Maria Carolino**. Currículos de Matemática: da organização linear a idéia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.

SACRISTÁN, A. I. Pérez Gomes. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Manoel Lima Cruz, ***A formação do professor de Matemática e a pesquisa em sala de aula***. *Educação Matemática em Revista*. São Paulo, ano 9, n. 12, Jun. 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ISSN 18089097

Quadro 1- Síntese das abordagens dos cadernos TP e AAA com as respectivas abordagens nos blocos

Blocos	TP	AAA
---------	**TP1** – Planejando o Ensino de Matemática	-------
Números e Operações	**TP2** – Número natural: conceito e representação	**AAA1** - Número natural: conceito e representação
	TP3 - Operações com números naturais	**AAA2** - Operações com números naturais
Medidas e Grandezas	**TP4** – Medidas e Grandezas	**AAA3** – Medidas e Grandezas
Geometria	**TP5** – Geometria I	**AAA4** - Geometria I
Número	**TP6** – Número Racional: conceito e representação	**AAA5** – Número Racional: conceito e representação
Geometria	**TP7** – Geometria II	**AAA6** - Geometria II
Números e Operações	**TP8** – Operações com números racionais	**AAA7** – Operações com números racionais

ISSN 18089097

Quadro 2: Distribuição dos TP e AAA nos encontros com os professores

Objetivo	Encontro	TP	AAA	Blocos
Planejar situações didáticas que dêem condições aos alunos para desenvolverem habilidades relacionadas aos conteúdos explicitados através dos blocos	1º	1 e 2	AAA1	Números e Operações
	2º	3 e 4	AAA2 e AAA3	Medidas e Grandezas e Geometria
	3º	5 e 6	AAA4 e AAA5	Geometria e Número
	4º	7 e 8	AAA6 e AAA7	Geometria e Número

Quadro 3:Orientações Teórico Metodológica
2° Segmento EJA – 3ª FASE **UNIDADE: 1**

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
1. NÚMEROS E OPERAÇÕES Continuação e aprofundamento sobre sistema de numeração decimal Significados dos números naturais, em diferentes contextos Sistema de numeração decimal e da extensão das regras desse sistema para leitura, escrita e representação dos números racionais na forma decimal
2. ÁLGEBRA E FUNÇÕES - Resolução de problemas que envolvam a exploração de situações diversificadas para a percepção de propriedades e relações entre grandezas - Introdução da idéia de proporcionalidade por meio de situações do cotidiano do aluno - Resolução de problemas simples envolvendo a proporcionalidade direta e inversa entre grandezas
3. GRANDEZAS E MEDIDAS Resolução de situações-problema envolvendo grandezas (capacidade, tempo, massa, temperatura) e as respectivas unidades de medida, fazendo

ISSN 18089097

conversões adequadas para efetuar cálculos e expressar resultados;
4. GEOMETRIA leitura e interpretação de plantas, croquis, mapas em situações-problema; • identificação e classificação de figuras tridimensionais e bidimensionais; • identificação de planificações de alguns sólidos geométricos; • Propiciar o trabalho com mosaicos e ladrilhos
5. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA **Coleta, sistematização e análise de dados** Leitura e interpretação de dados expressos em tabelas e gráficos, coleta, organização de dados e utilização de recursos visuais adequados (tabelas e gráficos) para sintetizá-los, comunicá-los e permitir a elaboração de conclusões

ISSN 18089097

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Vera Alves Crispin Capucho

RESUMO

Este artigo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre a integração curricular e apresentar a matriz curricular de referência para a prática pedagógica dos educadores sociais atuantes no curso de alfabetização de jovens e adultos ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tendo como referencial de análise a pedagogia histórico crítica este trabalho enfoca o debate em torno da integração curricular, em especial, nos espaços/tempos não formais dedicados à alfabetização de jovens e adultos. Entre as diferentes vertentes defensoras da integração curricular encontra-se com predominância filiações ao escolanovismo, o qual toma a integração como inovação educacional, associando-a a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais. Favorecendo uma maior compreensão dos limites deste referencial buscaremos apresentar as possibilidades da integração curricular colaborar com a compreensão da realidade e a formação humana integral.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Integração Curricular, Alfabetização de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article aims to develop some considerations on curriculum integration and to present the curriculum of reference for the teaching practice of educators working in literacy courses for youth and adults offered by the Education Department of the State of Pernambuco. Taking as a reference for historical analysis to critical pedagogy this work focuses on the debate on curriculum integration, especially in space / time devoted to non-formal and adult literacy. Among the various aspects of curriculum integration advocates is predominantly the escolanovismo affiliations, which takes integration as educational innovation, associating it with the improvement of teaching-learning and greater understanding of reality and cultural content. Achieving greater understanding of the limits of reference seek to present the possibilities of curriculum

integration work with the understanding of reality and the formation of integral human.

Key-words: Pedagogical Practice, Curriculum Integration, Youth and Adult Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A palavra "Currículo" vem do latim *curriculum*, do verbo *currere* e significa correr, na sua etimologia romana assume o significado de pista circular de atletismo. No campo educacional passou a significar uma sequência articulada de estudos, ou desde a educação jesuítica, um conjunto fragmentado de disciplinas desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos.   .

Apesar da longa história de fragmentação do conhecimento escolar é a partir do século XIX, sob a influência do racionalismo positivista-empirista e dos princípios do taytorimo-fordismo de produção que ganha projeção a corrente defensora de um currículo de caráter mais utilitarista, momento a partir do qual também se intensificam os debates entre aqueles que defendiam um currículo mais humanista e os que defendiam a vertente pragmática.

Segundo, Ramos (2005) ao longo do século XIX as disputas em torno do currículo foram capitaneadas por três grupos distintos: os educadores públicos, os humanistas tradicionais e os industrialistas.

> O primeiro grupo defendia o ensino público de massa, enquanto o segundo grupo advogava o ensino em termos de uma cultura mais desinteressada, desvalorizando os saberes técnicos e científicos. O último grupo lutava por um currículo de caráter mais utilitarista. A partir dessas discussões se definiam critérios para a seleção dos saberes escolares, predominando os interesses de um ou outro grupo, de acordo com as relações de poder presentes no campo. (p.109)

O legado do século XIX fez-se presente ao longo do século XX, o qual foi legítimo herdeiro dos arautos do liberalismo, anunciando a equalização de oportunidades e direitos como a promessa e afirmando ser a escola espaço de efetiva concretização de um projeto de sociedade no qual seja possível corrigir as desigualdades sociais.

ISSN 18089097

Porém, é flagrante que o século XX e o projeto hegemônico de escola liberal não deram conta de equalizar as oportunidades e corrigir as desigualdades sociais e os paradoxos engendrados pelo sistema capitalista, ficando na esfera da resistência as experiências que anunciavam a formação do homem integral e a ruptura com a organização curricular fragmentária.

Nos últimos anos tem sido crescente estudos no campo da integração curricular, englobando intencionalidades pedagógicas a serem vivenciadas em espaços formais ou não formais nos quais são ofertados acesso à escolarização. Porém, o conceito de currículo é apresentado de maneira bastante diversa, dentro de uma perspectiva freireana o currículo é apresentado como produto do pensar e do agir humano. Para Freire (2006) o currículo é pensar no homem e na mulher como sujeitos pensantes e ativos que pelo processo de relações sociais são produtores de conhecimento humanizáveis, críticos e reflexivos.

Dentro de uma corrente que compreende o currículo numa perspectiva ampliada podemos destacar Santiago (1990, p.24), para qual o currículo apresenta-se como base organizacional a qual trás em si uma intencionalidade que vai permear a prática pedagógica e terá rebatimento nas aprendizagens dos estudantes.

> É a corporificação dos interesses sociais e como luta cultural que se processa na sociedade. Interesses e lutas que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas.

Há ainda aqueles que apresentam o currículo como o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, chegando a generalizar tudo o que se faz na escola como currículo.

> Currículo é um conjunto de atividades que engloba todo processo de educação escolar que, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e a realização (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. (CELSO VASCONCELLOS, 2002)

Saviani (2008), buscando evitar tergiversações, inversões e confusões que normalmente contribuem para descaracterizar o trabalho educativo apresenta a seguinte definição de currículo, "*currículo é o conjunto de atividades nucleares que se realiza na escola"*, considerando-se como nuclear a atividade central da escola, ou seja, a transmissão de instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Diante dos debates no campo do currículo, temos nas últimas décadas a integração curricular sendo apresentada sob a égide da inovação pedagógica, associada ao ideário do "aprender a aprender" [116] (DUARTE, 2003), o qual privilegia a formação voltada ao domínio de habilidades e competências, favorecedor da formação para a vida, da organização do conhecimento por temas e projetos ditos significativos e motivadores para os estudantes.

Este ideário apresenta crescente crítica aos modelos de currículo organizados em disciplinas dispostas de modo fragmentado, sem correlação ou nexo entre elas. Autores críticos à fragmentação disciplinar e, favoráveis a adaptação às demandas suscitadas pelo denominado "novo tempo" apontam a urgência de repensar o currículo de maneira a favorecer a formação para a vida e o domínio de competências e habilidades, considerando esta proposta como oposto de uma formação centrada em conteúdos.

Assim, a integração curricular vem sendo apresentada aos profissionais da educação como uma idéia nova, promotora de renovação educacional, sendo também associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e favorecedora de uma melhor compreensão da realidade e da abertura da escola para conteúdos que rompam com os limiares das áreas específicas.

[116] Denominação atribuída por Duarte (2003) a uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual sintetiza uma concepção educacional voltada a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital, podendo ser incluídas dentro desta corrente a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha do professor reflexivo, etc.

ISSN 18089097

Em pesquisa[117] realizada junto ao professores da rede publica de educação ficou evidente tal tendência, tendo sido identificadas elementos favorecedores da adesão a uma perspectiva integrada de currículo.

[117]Dados apresentados na Dissertação de Mestrado: Naus Espanholas em terras brasileiras em Tempos de Ventos Neoliberais: a concepção globalizadora de educação e a formação para a cidadania. CE/UFPE/2008.

ISSN 18089097

Elementos favorecedores de adesão à perspectiva integrada de currículo	
1	Melhorar/facilitar a aprendizagem
2	Facilitar a relação dos conteúdos com o cotidiano
3	Tornar a aprendizagem mais significativa
4	Envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem
5	Tornar a aula mais atrativa e prática
6	Permitir a compreensão do conhecimento para além do limite disciplinar
7	Facilitar a organização e sistematização dos conteúdos

Os dados permitem afirmar que os principais elementos favorecedores à integração curricular estão relacionados à melhoria/facilitação da aprendizagem e a possibilidade de mostrar aos estudantes que os conteúdos que aprendem estão relacionados ao cotidiano, logo em seguida vemos o interesse em tornar a aprendizagem mais significativa e a preocupação com o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, na seqüência surge à preocupação em tornar a aula mais atrativa e prática e permitir a compreensão do conhecimento para além do limite disciplina.

Como apresentado à integração curricular tem sido tomada como condição para mudanças na Educação, induzindo a compreensão de que a proposta de currículo disciplinar e a de currículo integrado estão atreladas às propostas de sociedade profundamente distintas.

Porém, é sabido que a proposição de um currículo, por mais inovadora que seja não é suficiente para promover a transformação de uma sociedade, as relações que estruturam o currículo são histórica e traz seu bojo as contradições da sociedade que o engendra. Nesta perspectiva, Saviani (2006) aponta que apesar da aparente incompatibilidade de princípios entre a organização curricular por disciplinas e a proposição de integração curricular, em sua matriz liberal, não estão ligadas a

diferentes modelos de sociedade, mas sim a diferentes momentos da estruturação de uma sociedade na qual a escola cumpre a função de reproduzir o *status quo.*

Para Ramos (2005), os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas por competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade, promovendo a "desintegração curricular" uma vez que os conteúdos propedêuticos são substituídos por competências as quais promovem uma prática centrada na resolução de problemas e voltada para resultados, mesclando-se resolução de problemas e projetos, aos conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e saberes cotidianos.

> O que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, têm um fundo epistemológico que, se não for compreendido desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação. (RAMOS, 2005, p. 113)

Enquanto o currículo disciplinar serviu à consolidação da democracia burguesa tornando possível transformar súditos em cidadãos, detentores de conhecimentos que permitiram questionar a ordem imposta pelas monarquias nacionais, o currículo integrado na perspectiva da formação para a vida e, mais recentemente, da pedagogia das competências tem servido a promoção da equalização social, ou seja, favorecedor da conformação e adaptação dos indivíduos ao capitalismo em sua fase tardia.

Deste modo, a discussão em torno da integração curricular, em sua grande parte, ocasiona o deslocamento do eixo da preocupação política, relativo à sociedade em seu conjunto, para o âmbito técnico-pedagógico, relativo ao interior da escola, (SAVIANI, 2006), diferindo, portanto nos meios, mas conservando o projeto de sociedade e homem necessários à reprodução do capital.

ISSN 18089097

Frente ao exposto, o presente artigo propõe-se a tecer algumas considerações sobre a integração curricular e a formação do homem integral e apresentar o currículo do curso de alfabetização de jovens e adultos ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

1.1 A integração curricular como modismo

Como apontado anteriormente, a integração curricular vem sendo apresentada como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países, porém a idéia não é nova. Ela remonta aos ideais pedagógicos clássicos, presente desde o início do século XX, quando desencadeia o movimento da Escola Nova, o qual objetivando a reforma na pedagogia tradicional estrutura-se em torno da concepção de que os espaços educativos devem ser organizados de maneira a favorecer a adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade, não sendo a difusão de instrução a preocupação central.

Como expoentes deste pensar, ganham projeção Dewey, Decroly e Kilpatrick propondo, dentre outras inovações, a ruptura com a organização curricular por disciplinas, sendo suas idéias ainda hoje muito presentes no contexto escolar.

Ovídio Decroly, médico e educador belga, foi um dos precursores dos métodos ativos e do método global de alfabetização, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado. Ao desenvolver seu método tomou como valor a educação não se constituir na preparação para a vida adulta; mas na possibilidade da criança viver a infância e desenvolver capacidades de resolver as dificuldades que surgirem em cada fase. Para tanto, propôs a homogeneização das turmas, classificação previa dos alunos, diminuição do número de estudantes por turma e a modificação dos programas, distribuindo os assuntos de maneira diversa, partindo da própria criança, seus interesses e necessidades.

Para ele, os estudantes deveriam participar da construção do próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação entre as disciplinas tradicionais. Para

ISSN 18089097

substituir os planos tradicionais propôs a organização do currículo em torno das necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais das crianças. Assim, propôs a organização de seis centros de interesse: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo.

William Kilpatrick, seguidor do pensamento de Dewey, propôs uma organização curricular tomando o dia-a-dia do estudante como referência. O método que desenvolveu, tem como centralidade a valorização de atividades planejadas para serem executadas em ambiente externo à sala de aula e a ruptura com o currículo disciplinar, propondo o desenvolvimento de projetos, por exemplo, através da construção de um objeto concreto poderiam aprender geometria, desenho, cálculo, história natural etc. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica.

Como visto a idéia de integração curricular, em sua vertente liberal, remonta aos ideais pedagógicos do final do século XIX e início do século XX, estando fundamentada na filosofia pragmática de John Dewey (1852-1952) e nos referenciais da Escola Nova, a qual segundo seus defensores está imbuída de um caráter democrático por favorecer a construção da autonomia e da autodisciplina, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante para o estudante, uma vez que a partir de sua própria escolha realiza pesquisas, investiga, registra dados, formula hipóteses, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento.

De maneira geral, autores filiados a esta matriz de pensamento propuseram diferentes propostas de integração curricular ao longo de todo século XX, segundo Santomé (1998), além do método de projetos de Kilpatrick, os centros de interesse de Decroly, ainda tiveram destaque as "Unidades Didáticas" propostas por Morisson, o projeto curricular "Humanites Curriculum Project" elaborado pela equipe coordenada por Laurence Stenhouse e o "Course of Study" dirigido por Jerome S. Bruner , nos

ISSN 18089097

anos 60 e mais recentemente, oriundo das reformas espanholas temos a "pedagogia de projetos de trabalhos" de Fernando Hernández, o "pensamento complexo" de Antonni Zabala, e ainda Jolibert na França, Adélia Lerner e Ana Maria Kaufman, ambas na Argentina também apresentam contribuições com a estruturação de propostas de integração curricular.

Porém, Saviani (2006), trouxe à tona os limites e contradições deste referencial:

> Tentou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa... Com esta forma de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo (SAVIANI, 2006, p. 45-46)

Apresentados alguns dos limites das proposições de integração curricular em sua matriz liberal quer na sua vertente Escolanovista ou em suas derivações mais recentes, passamos a apresentar a corrente de pensamento para a qual a integração curricular é vista como possibilidade para a formação do home integral. Enquanto a primeira busca articular uma proposta de educação que integre a cultura a sua utilidade prática, promovendo por um lado a integração curricular, mas por outro a formação do homem unilateral e a desintegração do conhecimento, a segunda, em coerência com o materialismo dialético vislumbra a formação do Homem Integral, ou seja, uma formação polítécnia e promotora do omnilateralidade e do conhecimento da realidade concreta.

Dentro desta tradição destacamos, considerando a temporalidade das propostas, a relevância do trabalho de Blonsky, Krupuskaia e Pistrak, os quais vivenciando e pensando a organização da educação no contexto do início da revolução Russa tomaram de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e um a nova escola, a qual se rompe

com os limites do projeto o capitalista, favorecedor da alienação, do homem com o trabalho e com o produto de seu trabalho. Nesta perspectiva, buscaram formular e levar à prática os princípios fundamentais da escola única do trabalho (FREITAS, 2009, p.13)

> O objetivo das atividades que se sucederam era criar coletivamente, na prática e junto Às dificuldades que a realidade educacional da época impunha a nova escola, guiada pelos princípios básicos do socialismo.

Dentre os educadores que estavam dedicados a pensar e a implementar a escola unitária do trabalho destacamos Pistrak (1981, 2009), o qual dirigiu a instituição de ensino-educativa Escola Comuna P. N. Lepeschinsky e apresentou valiosa contribuição à teoria da educação, tendo defendido como princípio estruturador da nova escola a atualidade, a autogestão e o trabalho como fonte educativa.

No que tange a implementação do currículo destacamos a noção de atualidade e de complexos que articulará o currículo e o Plano de Estudos desenvolvidos nesta unidade escolar, os quais foram desenvolvidos com objetivo de favorecer a compressão da complexidade concreta dos fenômenos, promover a integração curricular e a formação do homem integral.

De acordo com Freitas (2009), a articulação de um complexo reúne três dimensões (Natureza, trabalho e Sociedade), as quais em conjunto, devem refletir as contradições e lutas da sociedade e possibilitar a apropriação das ferramentas intelectuais para dominar e lidar com a atualidade. Assim, o sistema de complexos, proposto por Pistrak (1981, 2009), deveria estar embasado no plano social permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais

ISSN 18089097

> A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre a teoria e a prática. Ela não é um método de ensino em si, embora demande em associação a ele, o ensino a partir do trabalho. O complexo é uma construção teórica da didática socialista comum espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre a teoria e a prática pela via do trabalho. (FREITAS, 2009, p. 38-39)

Como exposto, a integração curricular apresenta diferentes matrizes de pensamento, algumas mais progressistas e compromissadas com promoção da efetiva transformação social, outras filiadas a uma perspectiva adaptativa, porém há entre os profissionais da educação predominância na adesão a esta última, quer em virtude do parco conhecimento sobre a didática socialista ou por procederem à adesão por modismo, fruto da fragilidade teórica e adesão a modelos que favoreçam a adaptação dos estudantes.

Deste modo, apesar de concordamos com as críticas que compreendem a fragmentação disciplinar como fruto de um momento histórico no qual se deu consolidação da sociedade capitalista industrial destacamos a importância da adesão por princípio e não por modismo. Assim sendo, se faz necessárias análises mais profundas e rigorosas para auxiliar na compreensão das filiações e projetos de sociedade que fomentam a integração curricular e quais seus promotores e suas razões, pois a defesa de tal proposta por correntes tão diversas faz com que professores compromissados com a transformação da sociedade, no mínimo, reservas a adesão espontânea e a-crítica a proposta de integração curricular.

1.2 Integração Curricular e Alfabetização de Jovens e Adultos

No âmbito da Secretaria de Educação de Pernambuco, vem sendo desenvolvido, desde 2009, no marco do Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado. Ancorado no respeito à integridade e à

ISSN 18089097

dignidade da vida dos jovens, adultos e idosos na sua diversidade social e no desafio de realizar o direito de todos à educação básica de qualidade social o Programa apresenta inovações referentes à

- **Gestão:** democrática com foco na promoção da participação coletiva, estruturação da Rede Pernambucana de Alfabetização de Jovens e Adultos e seguridade de social.

- **Proposta Pedagógica:** currículo integrado e metodologias que favoreçam a apreensão da realidade em todas as suas relações e interconexões e a apropriação da leitura e da escrita

- **Fomento à Leitura**: acesso a cultura e promoção dos Direitos Humanos

- **Intersetorialidade:** com foco na seguridade de direitos, integração ao mundo trabalho e combate à miséria

No que tange o curso de alfabetização a sua proposta político pedagógica vem sendo estruturada com base nos pressupostos da Educação em Direitos Humanos, com foco na socialização do conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que os estudantes possam se apropriar do significado dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica.

Com este intuito e tendo o trabalho como princípio educativo privilegiou-se a organização da matriz curricular em torno do eixo estruturante Direitos Humanos, o qual norteia os complexos integradores permitindo o desenvolvimento dos conteúdos de língua portuguesa e matemática de maneira à interdependente e integrada.

Considerando-se o tempo do curso de alfabetização a matriz foi organizada em quatro unidades formativas, das quais as três primeiras estão integradas por meio de complexos, os quais favorecem a relação natureza, trabalho e sociedade: I) Identidade e Diversidade Cultural; II) Memória e luta por direitos; III) Direitos e cidadania ativa, sendo a IV) unidade reservada à atividades de consolidação das aprendizagens e promoção de ações cidadãs.

ISSN 18089097

Em todos os momentos, o objetivo precípuo do curso é desenvolver um processo de alfabetização no qual sejam apresentados desafios que convidem os estudantes a posicionarem-se, a verem-se como sujeitos históricos e a participarem ativamente da busca de uma sociedade igualitária e justa.

Como resultado da organização do trabalho e da prática pedagógica desenvolvidos ao longo do curso de alfabetização espera-se que, os alfabetizandos se mostrem capazes de:

- ler e produzir textos simples;
- fazer uso das quatro operações matemáticas;
- afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
- acessar os meios necessários para exercer efetivamente os direitos já conquistados, bem como lutar pela conquista de novos direitos;
- solidarizar-se com a sua comunidade no enfrentamento aos problemas e à luta por direitos;
- afirmar valores de igualdade e tolerância, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de injustiça e discriminação;

Considerando que "integrar" pode significar justapor, acrescentar e, como bem sabemos, nem currículo, nem instituição ou gestão pedagógica consegue unificar o que a sociedade separou, passamos tratar do desafio de estruturar um curso de alfabetização para homens e mulheres com 15 anos ou mais, que tiveram os direitos positivos negados, dentre ele o direito à educação, quer pela prematura saída da escola, ou mesmo por não ter tido acesso a mesma.

Estes cidadãos são possuidores de uma "cidadania mutilada", a qual segundo Milton Santos (1998) caracteriza-se pela negação de direitos conquistados,

ISSN 18089097

> Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e devir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2000)

Dentro da proposta política pedagógica adotada pela Secretaria de Educação os espaços/ tempos dedicados a alfabetização de jovens e adultos são tomados como espaços destinados a socialização do saber historicamente produzido, mas não se restringe a um saber experiencial ou existencial, mas um saber que favoreça a compreensão da realidade concreta e a luta por sua transformação, portanto um saber elaborado, sistematizado e politizado.

Nesta direção, o currículo integrado, revela-se mais que uma estratégia didática, configura-se uma filosofia sociopolítica, tem subjacente uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e como se pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem (SANTOMÉ, 1998).

Porém é sabido que a integração dos conteúdos não se justifica em si, o que significa dizer que a integração curricular não se encerra em si, mas se apresenta importante para a construção de um currículo unitário, promotor da formação de cidadãos cônscios de seus direitos, detentores de conhecimento básico sobre as áreas da língua portuguesa e matemática, mas, sobretudo promotor da compreensão e ação sobre a atualidade, suas contradições e potencialidades.

Portanto, sem desconsiderar a relevância do saber próprio dos sujeitos participantes do curso, o currículo do mesmo não se propõe a restringir-se a *doxa, ou seja, ao* saber próprio do senso comum, ao conhecimento espontâneo ligado diretamente a experiência cotidiana, o qual segundo Saviani (2006) se quer justifica a necessidade da escolarização.

Neste sentido, um curso e alfabetização destinando a jovens, adultos e idosos, mas, sobretudo a trabalhadores é uma oportunidade para sujeitos os quais tiveram historicamente seus direitos de cidadãos negados de ter acesso aos rudimentos do saber historicamente sistematizado, ou seja, acesso a uma cultura letrada. Em assim sendo, é a oportunidade para ter acesso ao aprendizado da linguagem letrada, da linguagem matemática e, também dos direitos os quais lhe foi negado e dos instrumentos necessários a sua seguridade e transformação da sociedade.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração curricular é um desafio, a integração curricular compromissada com a formação homem integral e com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária é um horizonte para o qual é precisamos canalizar esforços.

Apesar dos limites de um curso de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidos em espaços não formais, com educadores sociais sem vínculo formal de trabalho e fragilidades estruturais apontamos como fecundo a iniciativa de pensar-se na estruturação de uma proposta política pedagógica que tenha o trabalho como princípio educativo e a integração curricular, em sua matriz socialista, como referência, pois está sendo favorecido um pensar sobre a educação do trabalhador a partir da ruptura com a dualidade teoria e pratica, buscando a totalidade do alfabetizando enquanto sujeito, possibilitando que este se localize e se reconheça em sua atividade geradora, promovendo a formação para si, a formação para a ruptura com a cotidianidade alienada.

ISSN 18089097

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo, Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

------------------ **A comuna escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marini, 1ª. Ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. in.: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Milton. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Lindóia, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade/método no processo pedagógico**. Campinas, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproxi**mações. 10. Ed. rev. Campinas, autores Associados, 2008.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

ISSN 18089097

NEGOCIAÇÕES NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA: O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENCCEJA

Wagner Nobrega Torres

RESUMO

Neste trabalho analisamos a circulação, negociação e embate em torno do discurso das competências e habilidades no processo de produção de políticas de currículo em EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para isso, selecionamos o documento do ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos), considerando que o discurso das competências e habilidades negocia sentidos com demandas que partem de atores, não necessariamente atuantes no espaço do Estado. Isso acontece com a demanda *do trabalho* identificada a partir da análise dos ENEJAs e do GT 18 da ANPEd. Entendemos as políticas de currículo como discurso, o que implica problematizar os discursos que circulam em diferentes contextos como atravessados por relações de saber-poder nas quais sujeitos procuram hegemonizar determinados sentidos. Para tal, dialogamos com a teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau e a abordagem metodológica do *ciclo contínuo de políticas* de Stephen Ball. Defendemos que sentidos inscritos na demanda do *trabalho* enunciada a partir dos ENEJAs e do GT 18 da ANPEd, assim como discursos que circulam em diferentes contextos, difundidos por atores com atuação epistêmica, tendem a ser negociados e hibridizados ao discurso das competências e habilidades inscrito no ENCCEJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, políticas de currículo, competências e habilidades, ENCCEJA.

NEGOTIATIONS IN THE CURRICULUM POLICY IN EJA: THE DISCOURSE OF THE COMPETENCIES AND ABILITIES IN THE ENCCEJA

ABSTRACT

We examined the circulation, negotiation and struggle around the discourse of competencies and abilities in the production process of curriculum policy in EJA (Youth and Adults Education). To do this, we selected the document ENCCEJA (National Certification Examination Skills of Youths and Adults), whereas the discourse of competencies and abilities negotiate senses with demands that leave from actors, not necessarily working within the state. This happens with the demand of work identified from the analysis of ENEJA and GT 18 of ANPEd. We argue the curriculum policy such as crossed by power-knowledge relations in which actors seek hegemony over certain directions. To this end, we dialogue with the discourse theory proposed by Ernesto Laclau and with the *policy cycle approach* by Stephen Ball. We argue that senses placed on the demand of *work* enunciated from ENEJA and GT 18 of ANPEd, as well as discourses that circulate in different contexts diffused by actors with epistemic actions, tend to be negotiated and hybridized to the discourse of competencies and abilities present the ENCCEJA.

Key words: youth and adults education, curriculum policy, competencies and abilities, ENCCEJA.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que investiga disputas em torno da produção de políticas de currículo em EJA (Educação de Jovens e Adultos) cuja análise concentrou-se em relatórios dos ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) e textos do GT 18 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Ao analisarmos a produção dos espaços em questão, cruzamos os levantamentos das demandas em diferentes espaços, com a finalidade de percebermos quais são aquelas preponderantemente defendidas, no âmbito das disputas pela significação da política de currículo. Uma das demandas identificadas e problematizadas é a do *trabalho*. Tal demanda tende a ser articulada a diferentes outras demandas e incorporada a diferentes discursos que circulam, disputam e negociam sentidos em diferentes contextos (BALL, 1998). Nesse processo complexo, amplo e conflituoso que é a produção das políticas de currículo, faz parte a construção de propostas, documentos curriculares e avaliações. Por exemplo, as DCNEJA (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos) elaboradas em 2000 e o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de

Jovens e Adultos) elaborado em 2002 e redefinido em 2006 podem ser identificados como ações, de outras, direcionadas a fixar sentidos nas políticas e de tentativas de – contingente e precariamente – representarem a política de currículo em EJA. No que tange à avaliação, por exemplo, tem sido criticada como uma avaliação que reforça o caráter aligeirado e compensatório atribuído à EJA. Nesse sentido, sua aplicação tem sido contestada por diferentes atores (FÁVERO 2011; MACHADO, 2011; SANTOS, 2011), embora continue sendo ofertada pelo MEC (Ministério da Educação).

Dessa maneira, entendemos as políticas de currículo como discurso. Isso implica assumirmos a concepção de que na produção de determinadas políticas, sentidos estão em constante disputa num campo discursivo. Tal campo discursivo envolve a materialidade das instituições, práticas e produções políticas, sociais, econômicas, sendo, portanto uma dimensão social (LACLAU, 2005; DIAS & LOPES, 2009). A compreensão de políticas como discurso, então, sugere encararmos os discursos que circulam em diferentes contextos como atravessados por relações de saber-poder em que sujeitos e grupos sociais procuram hegemonizar determinados sentidos.

Essas políticas então tendem a circular em contextos sofrendo processos de recontextualização e ressignificação por hibridismo (LOPES, 2008a). Quanto mais demandas forem articuladas, maiores serão as possibilidades múltiplas de leituras. As múltiplas demandas articuladas constroem – segundo Laclau (2005) – cadeias articulatórias. Pela existência com efeito de múltiplas cadeias é que num determinado momento, por determinados interesses, certa demanda se articula com demandas que estiveram fora ou um discurso hegemônico incorpora demandas antes excluídas (DIAS & LOPES, 2009).

Ademais, os contextos propostos por Ball (1998, 2001) contribuem para entendermos que as políticas não são produzidas apenas no âmbito do Estado, mas em vários outros espaços. As pessoas, nesse sentido, constituem o Estado e com isso, por mais que seja uma instância – de outras – relevante no processo de produção de políticas, as decisões não são tomadas por um Estado “onisciente” e sim pelos atores

ISSN 18089097

que precisam negociar, articular e disputar interesses políticos nesse espaço atravessado por relações de saber-poder. Tais atores tendem a atuar em outros espaços, em outros momentos, com outros e isso interfere nas decisões e nos posicionamentos que tomam acerca de determinada política. Por isso, a proposta do *ciclo contínuo de políticas* ajuda-nos a pensar as políticas numa dinâmica contínua em que diferentes sentidos de variados espaços são negociados e disputados; questiona a verticalidade das políticas; a homogeneidade; critica a origem definidora da política.

Assim, há também pessoas que em determinados momentos em certas articulações atravessadas por relações de saber-poder, atuam de modo epistêmico na tentativa de influenciarem a produção das políticas, fixando sentidos. Atores, para além do Estado e de agências multilaterais internacionais, defendem sentidos que são possíveis de serem identificados na proposta do ENCCEJA. Dessa maneira, apesar de reconhecermos que determinados sentidos defendidos a partir de produções do Estado assumem um protagonismo nas políticas em determinadas articulações, isso não se dá de modo verticalizado, unidirecional e centrado exclusivamente nele. É na luta política que sentidos prevalecem sobre outros. Com isso, mesmo que admitamos que tal avaliação seja um mecanismo de limitação da interpretação, da atuação de outros atores e da assunção de múltiplas leituras, as negociações e disputas fazem parte desse processo, sempre conflituoso, provisório e contingente (LACLAU, 2005). No caso do ENCCEJA, por exemplo, o discurso das competências e habilidades sofre deslizamentos de sentidos na tentativa de negociação com demandas que partem de atores, não necessariamente atuantes no espaço do Estado. Isso acontece com a demanda do *trabalho* identificada a partir da análise dos espaços do ENEJAs e do GT 18 da ANPEd, embora reconheçamos que existam inúmeras outras demandas e sentidos que podem ser articuladas e incorporadas. Assim, argumentamos, nos limites desse texto, que sentidos inscritos na demanda do *trabalho* enunciada a partir dos ENEJAs e do GT 18 da ANPEd, assim como discursos que circulam em diferentes contextos, difundidos por atores com atuação epistêmica, tendem a ser negociados com o discurso das competências e habilidades defendido no ENCCEJA. Sentidos

ISSN 18089097

defendidos por pessoas que atuam na pesquisa da temática da EJA e no desenvolvimento de materiais didáticos e difusores de sentidos nas políticas de currículo em EJA tendem a ser hibridizados na defesa e na permanência desse exame (LOPES, 2006). Essa permanência não se estabelece por intermédio de um consenso estático e de classe, mas por um consenso conflituoso em que contingente e provisoriamente são agrupadas demandas diferentes em cadeias articulatórias equivalentes (LACLAU, 2005).

Difusão e negociação em torno do discurso das competências e habilidades.

A partir da década de 1990, a atuação de lideranças epistêmicas na CEAAL (Conselho de Educação de Adultos de América Latina) tende a influenciar ações em prol da produção de políticas de currículo, principalmente a partir da publicação do documento *Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos em América Latina*, elaborado por Sylvia Schmelkes[118], apresentado por ocasião ao *Seminario Consulta Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo* em Bogotá, Colômbia, em maio 1992 e também no *Seminario Taller Regional UNESCO/ CEAAL sobre os nuevos desarrollos curriculares de La educación de los jóvenes y adultos em América Latina*. Neste documento, segundo Paiva (2005), são sugeridas propostas para o fortalecimento da educação de adultos na América Latina. São abordadas questões que são tratadas também no contexto nacional brasileiro, tais como ampliação de financiamento para EJA e a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências para a qualificação do aluno em seu ingresso no mundo do trabalho, como base de um currículo. Dessa maneira, busca, por meio desse e de outros textos, difundir princípios que visam orientar

[118]Sylvia Schmelkes é Socióloga, com Mestrado em pesquisa Educativa pela Universidade Ibero-americana, México D.F. Atualmente é Coordenadora Geral de Educação Intercultural Bilíngüe na Secretaria de Educação Pública. Foi professora-investigadora titular do Departamento de Pesquisas Educativas do Centro de Pesquisa e Estudos Avançados de 1994 a 2001 e diretora acadêmica do Centro de Estudos Educativos entre 1984 e 1994. Foi consultora da UNESCO, da UNICEF, da OEA, da Secretaria de Educação Pública do México. Diretora do Instituto de Investigações para o desenvolvimento da Educação (INIDE) da Universidade Ibero-Americana. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0105/rev_entrevista.asp. Acesso em: dez. de 2010, às 15h.

ISSN 18089097

processos de produção de políticas de currículo, sobretudo na América Latina. Em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da Educação era Paulo Renato Souza, Schmelkes elabora um documento, numa parceria entre MEC e UNESCO, intitulado *Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas*. Nesse texto, a autora reafirma a preocupação com as habilidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Segundo Schmelkes (1994)

> deve ser entendida claramente como a capacidade de proporcionar aos alunos o domínio dos códigos culturais básicos, as habilidades para a participação democrática e cidadã, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de continuar aprendendo, e a formação de valores e atitudes que estejam de acordo com uma sociedade que deseja uma vida de qualidade para todos os seus habitantes (p. 14).
>
> não é possível conceber o desenvolvimento das condições de vida de amplos setores da população, se estes setores não superarem sua condição de exclusão do saber universal e das habilidades básicas, que permitirão sua participação qualitativa nos processos de transformação das realidades que os afetam, quotidiana e socialmente, ou seja, de suas condições de vida. Desta forma, a educação é o ingrediente sem o qual um processo de desenvolvimento não tem a qualidade necessária para transformar os indivíduos em agentes ativos na sua própria transformação e na do seu ambiente social, cultural e político (p. 20).

Uma educação de qualidade, nos termos expostos pela autora, habilita o aluno a agir no mundo em que está inscrito. As questões de eficiência, de competitividade e de produtividade estão inscritas na concepção de qualidade enunciada pela autora. Cabe à educação, então, formar capital humano capaz de exercer determinadas funções atribuídas e definidas pelo mercado. A organização da escola e do próprio currículo escolar é concebida a partir de adaptações a modelos empresariais. Assim como a introdução de determinadas metodologias na organização das empresas tende a promover eficiência, a adaptação desses procedimentos à organização escolar garante sua qualidade. Segundo o que é apresentado no documento, a organização escolar, portanto,

ISSN 18089097

> pede emprestadas as noções fundamentais da **filosofia da qualidade total**, que já demonstrou sua capacidade de revolucionar a qualidade da produção e dos serviços de empresas e organizações, que as adotaram em nível mundial. Procuraremos aqui adaptar algumas dessas idéias à vida escolar (SCHMELKES, 1994, p 15, grifos meus).

Com o objetivo de contemplar essa visão, a autora compara a organização fabril à organização escolar e defende a ideia de padronização curricular.

> A intenção de uma fábrica é a de produzir com a menor variação possível, alcançando um padrão de qualidade parelho em todos os seus artigos. Atingindo este padrão de qualidade estável, poderá depois tentar aprimorá-lo, criando as condições para assegurar que esse novo padrão também seja alcançado de forma parelha.
> (...) Também é claro que, sendo pessoas, todos são diferentes, apresentando capacidades e habilidades diferentes e muito variadas. (...). No entanto, estamos trabalhando numa escola que proporciona educação básica, que é o direito de todos. Estaríamos infringindo esse direito humano fundamental, se nos dedicássemos a favorecer as variações (SCHMELKES, 1994, p 74).

Com efeito, isso sugere a elaboração de determinados objetivos que esperam ser alcançados com a aplicação desses procedimentos. Como numa lógica fabril, não atingir metas estabelecidas seria não seguir corretamente parte ou a integralidade desses procedimentos no processo de ensino-aprendizagem. Caso isso ocorra, como numa fábrica, seria possível identificar a(s) razão(ões) da ineficiência e falha(s) e combatê-la(s). Além disso, as experiências, as habilidades e os conhecimentos que os alunos trazem para escola são considerados. Contudo, tal consideração existe desde que essas características sejam submetidas ou auxiliem a aprendizagem de novas competências e habilidades. Evidentemente, a influência desse discurso depende de articulações e negociações com diferentes demandas.

No documento elaborado por ocasião da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), intitulado *Agenda para o Futuro da Educação*

ISSN 18089097

de Adultos, em 1997, o diagnóstico e o consequente argumento de que o mundo está mudando e em constantes transformações aparece de modo significativo. Acerca de recomendações voltadas a atender às novas exigências do mundo do trabalho, em face da globalização, o texto assegura que, neste campo, a importância da EJA é ainda mais significativa. As dificuldades em encontrar e manter empregos são apontadas como principais argumentos para que a EJA seja prioridade nas políticas governamentais. Dessa maneira, o discurso das competências e habilidades volta a ser o foco principal das justificativas.

> A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços, requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego. O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004*,* p 57).

A concepção de educação profissional que procura ser difundida por esse discurso tende a não priorizar exclusivamente a questão do aprimoramento técnico e a aquisição de habilidades direcionadas ao desenvolvimento de tarefas no âmbito do trabalho. As habilidades conferidas por intermédio da EJA tendem a ser pensadas como capazes de interferir e promover mudanças em todos os âmbitos e relações sociais da vida do sujeito. Assim, a concepção de *educar para transformar* propõe para além das técnicas necessárias à execução de determinado trabalho, o aprendizado de valores éticos e políticos a serem aplicados na promoção do *bem-estar da sociedade*.

Princípios e orientações para conferir melhoramento aos currículos e às avaliações tendem a circular, em diferentes contextos, sendo recontextualizados por hibridização em outros discursos. Por isso, espaços em que tal discurso circula e influencia tendem a ser amplos. Não obstante, a identificação dos diferentes modos de influência depende de análises específicas de cada espaço. Os ENEJAs e o GT 18 da

ISSN 18089097

Anped são espaços – de outros possíveis – em que esse discurso circula, negocia sentidos e se hibridiza. O ENCCEJA, por sua vez, é uma tentativa – de outras – de fixar sentidos em torno de uma proposta de avaliação em que fazem parte sentidos enunciados pela demanda do *trabalho* e de outros discursos, como o das competências e habilidades.

O trabalho como demanda e o ENCCEJA: negociações em torno do discurso das competências e habilidades

No âmbito da defesa do trabalho como demanda e princípio formador dos currículos são destacados a importância do cotidiano de trabalho e do “saber-fazer” na elaboração de currículos mais efetivos. A partir da investigação de um curso de aperfeiçoamento de trabalhadores da construção civil, existe a perspectiva de apontar possibilidades mais amplas para a EJA. Com isso, por meio de uma análise etnográfica, são endossadas perspectivas mais amplas, já defendidas. Dessa maneira,

> Durante a coleta de dados, chamou nossa atenção a postura ativa dos sujeitos da pesquisa na vivência de sua experiência escolar. Vimos que eles expressaram no curso suas formas próprias de atuação e relacionamento interpessoal. Essa observação ressalta a necessidade, comumente abordada na Educação de Jovens e Adultos, de se “partir da realidade do aluno” (*grifo no original*) (PARENTI, 2000, p. 14).
>
> ..., ao lidarem com o conhecimento teórico, os sujeitos da pesquisa valorizavam um saber próprio, adquirido com a prática. Assim, durante as aulas, descreviam procedimentos práticos, procurando relacioná-los às informações dadas pelo instrutor e apresentavam sua opinião sobre diferentes aspectos do trabalho na construção civil, como as atitudes dos trabalhadores. (*Idem,* p. 9).

Questões acerca do trabalho, assim, adquirem centralidade nessas transformações, na medida em que permitem “enxergar” as reais necessidades dos alunos da EJA (IV ENEJA, 2002). Dessa forma, propostas curriculares que tenham relação com o “mundo do trabalho” são almejadas como uma das principais maneiras possíveis, não apenas de se aproximar dessa realidade, mas como instrumento que

ISSN 18089097

pode conduzir mudanças nas condições de vida dos alunos. Com efeito, o argumento é dirigido em favor de

> Propostas curriculares que contemplem o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas, e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja como trabalhadores, como empregados ou como desempregados (IV ENEJA, 2002, p. 2)

Essas propostas não prescindem de "... fóruns e encontros como um espaço para o debate metodológico, não sobre o 'como fazer', mas discutindo as orientações para o 'como fazer', ou seja, discussões de concepções, propostas que levam a este 'fazer' e aos conteúdos" (*grifos no original*) (IV ENEJA, 2002, p. 3). Isso tende a apontar para o fato de que há uma preocupação também nos discursos que enunciam essas demandas de estabelecer determinados conteúdos que assegurem discussões relacionadas ao "mundo do trabalho", até mesmo acerca do "fazer". Ou seja, existe, nesse sentido, a inquietação em conceber propostas comprometidas com o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da EJA, inclusive relacionadas com o "mundo do trabalho". Em vista de concretizar esse anseio, propõe-se a "inserção do conteúdo mundo do trabalho na alfabetização e na educação básica" de jovens e adultos (VIII ENEJA, 2006, p. 6).

Para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, não se trata somente de aprimorar técnicas consideradas essenciais ao exercício de determinada tarefa no mercado de trabalho. Tais textos buscam significar o saber-fazer como sendo a possibilidade de dotar o aluno da capacidade de lidar com os desafios e a propor soluções para os mesmos. Para isso são propostos objetivos e metodologias que conduzem ao seu alcance. A metodologia sugerida é a do debate, o resgate das experiências de vida dos alunos, a própria prática do trabalho como eixo articulador do currículo de sucesso. Incursões nos espaços escolares, com o fim de pesquisa, são consideradas essenciais na difusão de resultados de situações e experiências que

ISSN 18089097

supostamente deram certo e precisam ser multiplicadas ou de insucesso e necessitam ser evitadas. Mesmo quando sugerem que o caminho é incorporar o saberes dos alunos, o que prevalece é o quanto isso contribui para atingir a finalidade de formar cidadão, de transformação e emancipação social e de valorização da diversidade. A defesa pela inscrição do conteúdo "mundo do trabalho" no currículo corresponde também à tentativa de alcançar uma finalidade, qual seja, a de formar e/ou preparar o aluno da EJA para o mercado de trabalho. Os saberes, então, são organizados no intuito de formar as "competências esperadas" (LOPES, 2008a, p. 68).

Concordamos com Lopes (2008a, p. 34) quando argumenta que a defesa pelas competências e habilidades no currículo pressupõe que "o acesso a essa cultura geral faculta o domínio de certas formas de pensamento e de operar com o conhecimento, de certas atitudes consideradas convenientes no contexto social do mundo globalizado". A defesa pelo acesso dos alunos da EJA ao conhecimento dito como privilégio de poucos e socialmente estabelecido se inscreve na perspectiva de que tal acesso proporcione sua apropriação e por conseqüência se desdobre numa atitude de consciência perante sua condição social desigual. Por conseguinte, isso pressupõe que o aluno, de posse desse conhecimento, tome atitudes de inconformismo de sua condição social e simultaneamente provoque transformações nela. Num mundo globalizado caracterizado como desigual, implacável e opressor, esse posicionamento do aluno é o esperado.

Os conteúdos, então, nessa lógica, adquirem importância se estiverem associados a essa formação do sujeito inexoravelmente proletário e marcado pelas opressões do mundo globalizado excludente. Dessa forma, o desempenho dos alunos passa a ser considerado uma meta significativa de ser alcançada, mas não a única. Juntamente com ela se inscreve a busca por uma emancipação desse sujeito e a valorização da diversidade cultural aliada a defesa de seus direitos – a cidadania.

Ademais, há sugestão de como fazer para incorporar as experiências dos alunos em atividades desenvolvidas pelo professor a fim de tornar o currículo mais produtivo. Nesse aspecto, são propostas atividades "(...) nas quais os alunos busquem

depoimentos com os colegas de trabalho, produzam contos sobre o trabalho, colham notícias em boletins e jornais para que possam montar um mural-mosaico. Essas são formas de desenvolver essa problematização" (CASTILHO, 2005, p. 13). Isso na concepção de que a

> ... relação "trabalho e educação" na Educação de Jovens e Adultos – EJA – pode ser pensada pela relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho, já que estamos falando de um público que desde muito cedo interrompeu seus estudos pela necessidade de trabalhar, e a grande maioria teve como principal motivação para retornar à escola justamente o desejo de melhorias nessa área (*grifo no original*) (CASTILHO, 2005, p. 1).

Com efeito, novamente é enfatizada a preocupação em proporcionar ao aluno condições de melhorias em seu trabalho. O currículo como agente de transformação é fundamentado como possibilidade de interferir na situação do aluno, modificando-a necessariamente para melhor. Aqui a concepção de que a lógica de exclusão e exploração perpetrada pelo capitalismo, principalmente em tempos neoliberais, impera e atua nos espaços e nas condições de trabalho vivenciadas pelo aluno é norteadora das argumentações. Tal lógica é concebida como passível de ser alterada, numa condução para emancipação e cidadania (VIEIRA & FONSECA, 2000; MOLL, 2002), uma vez que, tal educação de jovens e Adultos possibilita a esse sujeito sua conscientização, enquanto trabalhador oprimido pelo sistema econômico (VIEGAS, 2007).

Acerca do discurso das competências e habilidades, no ENCCEJA, determinadas competências são consideradas fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Dessa maneira, o exercício da cidadania é associado à capacidade de mobilizar determinados conhecimentos a fim de atuar de modo pleno na sociedade. A aferição e certificação de competências passam a ser também condição de exercício da cidadania, o que se aproxima de sentidos defendidos pela demanda do *trabalho*. Tais competências são selecionadas previamente dentro do conjunto de saberes socialmente constituído. Ser

ISSN 18089097

cidadão, nesses termos, é ter a capacidade de mobilizar conhecimentos, mas conhecimentos socialmente constituídos, uma vez que as competências e habilidades cobradas nas questões partem de áreas disciplinares diversas. Isso na defesa de "um cidadão mais apto a viver num mundo em constantes transformações, onde é importante possuir estratégias pessoais e coletivas para a solução de problemas, fundamentadas em conhecimentos básicos de todas as disciplinas ou áreas da educação básica" (BRASIL, 2002, p. 14). Assim, determinadas habilidades e competências são definidas e elencadas como fundamentais a tornar o aluno mais apto a viver num mundo em constante transformação.

Sentidos de diversidade, trabalho e democracia estão associados ao entendimento de cidadão. O cidadão é concebido como o trabalhador que precisa se relacionar com diferentes culturas e necessita de determinados conhecimentos para construir diálogos em meio a essa diversidade cultural. Com efeito, a avaliação do ENCCEJA é proposta como sendo um instrumento capaz de aferir habilidades e competências mínimas à cidadania por meio da contextualização dos conhecimentos socialmente constituídos com a vida cotidiana do aluno. Diante dessa perspectiva é proposta "uma prova que apresenta uma temática atualizada, em nível pertinente aos jovens e adultos que, para realizá-la, se inscrevem" (BRASIL, 2002, p. 19). Tal pertinência é associada ao entendimento que o aluno tem das questões, pois os conhecimentos precisam estar contextualizados à linguagem e a determinados saberes que os alunos já ou supostamente possuem.

A avaliação do ENCCEJA também é apresentada como mecanismo certificador da cidadania. Ser aprovado num exame e ter um certificado de conclusão são concebidos como condições ao exercício pleno da cidadania. Aquele que realiza a prova é considerado cidadão, mas um cidadão que está em busca de sua cidadania *plena*. A possibilidade de plenitude cidadã é vinculada à aquisição de diploma via aferição de habilidades e competências por um exame de caráter nacional. Isso também está imbricado a possibilidades de obtenção de melhorias nas condições de empregabilidade, assim como advoga a demanda do *trabalho.* Mesmo porque, o aluno

da EJA, considerado como aquele que já atua no mercado de trabalho, é pensado como aquele que tem necessidade de determinadas habilidades para ampliar suas chances de inserção num mercado tão competitivo. Nesse sentido, tal certificação além da possibilidade de ratificar seu emprego, supostamente abre novos horizontes a serem explorados, quanto a graus mais elevados de escolarização ou mesmo a incursão em diferentes outros segmentos do mercado de trabalho.

É possível compreendermos que o ENCCEJA está vinculado à perspectiva performática (BALL, 2001). Isso porque propõe a avaliação como certificador de um conjunto mínimo de saberes considerados imprescindíveis ao enfrentamento de desafios num mundo caracterizado como em constante transformação, cada vez mais exigente de melhores desempenhos.

> As Matrizes de referência para a prova de cada área ou disciplina foram organizadas em torno de nove competências amplas, por sua vez, desdobradas em habilidades mais específicas, resultantes da associação desses conteúdos gerais às cinco competências do Enem. As competências já definidas para o Enem correspondem aos eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios (BRASIL, 2002, p. 15).

No caso da justificativa em torno do ENCCEJA para o ensino médio, mudanças em torno do mercado de trabalho são apresentadas como novas exigências à certificação do trabalhador. O exame é proposto como um instrumento para preencher essa lacuna do “mundo do trabalho”, uma vez que, “... atualmente, a necessidade da certificação no ensino médio se faz presente em diferentes atividades e setores profissionais” (*Idem,* p. 20). A importância da certificação de competências, então, é associada às novas exigências do mercado e visa, com efeito, atendê-las. O diagnóstico desse “mundo do trabalho” leva a propor a solução da certificação via exame de competências e habilidades. Não obstante, no processo de negociação de sentidos que é a produção de políticas de currículo em EJA, faz parte a hibridização com sentidos de cidadania e com a própria defesa de sentidos na demanda do

ISSN 18089097

trabalho. Isso porque no documento a avaliação é advogada como uma resposta a novas exigências do "mundo do trabalho", mas igualmente como uma resposta aos alunos "... a vontade de continuar os estudos e a vontade política de obter o direito da cidadania plena" (*Idem,* p. 20). A cidadania plena passa a ser vinculada à certificação de determinadas competências e habilidades, previamente definidas pelo ENCCEJA. Nesses termos, o cidadão é o trabalhador que tem consciência de que precisa atender às novas exigências do mercado e, portanto melhor qualificar-se para isso. Isso é reforçado na argumentação de que

> ao término do EM, espera-se que o cidadão tenha desenvolvido competências cognitivas e sociais inseridas em um determinado sistema de valores e juízos, ou seja, aquele referente à ética e ao mundo do trabalho (*Idem,* p. 22).

Isso implica, então, assumir a concepção de que as competências necessárias ao exercício da cidadania estão inscritas no "mundo do trabalho". Ser cidadão, em proposição, é dominar competências alusivas ao "mundo do trabalho"; é ser capaz de mobilizar determinados conhecimentos a fim de enfrentar os novos desafios impostos pelas constantes transformações desse mundo. Dessa maneira, em hipótese, sentidos de cidadania, trabalho e competências vão se associando com a finalidade de defesa do ENCCEJA. A avaliação é concebida como um instrumento que possibilita ao aluno "... disputar uma posição no mercado de trabalho e participar plenamente da cidadania, (...)" (BRASIL, 2002, p. 22).

O saber-fazer das competências desliza, hibridiza e negocia sentidos com concepções de cidadania e de trabalho inscritos na demanda do *trabalho*. Não se trata de um saber-fazer unicamente técnico e instrumental, mas de um saber-fazer capaz de interpretar, agir cognitivamente e propor soluções diante de desafios produzidos pelo mundo em constante transformação, sobretudo o "mundo do trabalho". Há, portanto, concepções comportamentalistas e de ideia de eficiência social, como também determinadas concepções marxistas associadas à defesa das competências e habilidades no ENCCEJA.

Considerações finais

Negociações são realizadas entre demandas diferentes que podem constituir equivalências em função de uma luta em prol de significações hegemônicas (LACLAU, 2005). Sendo assim, as identidades não são fixas, nem tampouco há uma determinação do econômico sobre o político e o social. Tais identidades são forjadas na luta política pela significação hegemônica. Portanto, conferir ao sujeito da EJA, num determinado momento, uma identidade proletária, assim como determinar sua condição de sujeito a partir da lógica determinante econômica, como faz a demanda do *trabalho*, inscreve-se na tentativa de fixar uma identidade. Tal fixação tem sentido na luta política em que – como outras – está inscrita. Fixar essa identidade constituindo tal sujeito – o aluno-trabalhador – permite aproximar a EJA de movimentos que igualmente criticam a opressão da lógica do capital sobre o proletariado e reforçam a lógica da luta de classes. Nessa perspectiva o aluno da EJA necessariamente é identificado como trabalhador, assalariado e oprimido socialmente pela lógica do capital. Com isso, os princípios que perpassam a constituição de uma proposta curricular, no bojo da produção das políticas, tendem a ser orientados por essa perspectiva da determinação do econômico sobre o político e o social.

Lopes (2008b) ao discutir as políticas de currículo para o Ensino Médio, pela análise dos PCNem (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2002), atenta para a ligação dessa modalidade com o trabalho e o emprego. Essa associação faz parte do conjunto das reformas educacionais que no Brasil tiveram maior fôlego a partir da segunda metade da década de 1990. Tais reformas contaram com a participação de diferentes agentes sociais, inclusive agências multilaterais em que diferentes sentidos circularam no processo de produção dessas políticas. Dessa maneira, nas lutas que foram travadas em torno de uma construção hegemônica, a questão das competências foi significativa. Podemos inferir, guardadas as especificidades da EJA, que as competências fazem parte das negociações em torno da produção de políticas de currículo. Muito possivelmente, essa aproximação se dá em razão da preocupação com a exigência do ensino para a ocupação em postos de

ISSN 18089097

trabalho. No ENCCEJA, essa preocupação não é apenas em certificar para, mas também aprimorar, aperfeiçoar e qualificar ainda mais o trabalhador-aluno. Evidentemente que essa preocupação não está isolada, mas negocia constantemente com sentidos de luta e justiça social, formação para cidadania, formação política e transformação social, inscritos, por exemplo, na demanda do *trabalho*. Nesse sentido, a vinculação não é com um mercado de trabalho caracterizado pelo trabalho em série, mecânico e pouco ou nada criativo. Como nos chama atenção Lopes (2008b, p. 197), tal associação se inscreve numa "... adequação a exigências sociais contemporâneas, exigências que assumem uma perspectiva inovadora ao serem vinculadas às novas tecnologias e as novas formas de conhecimento". Embora, como afirma Lopes (2008a, p. 140), o "currículo por competências no contexto atual remete à preparação do sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da 'empregabilidade' torna-se vital" (grifo no original).

Assim sendo, certificação não se mantém, única e exclusivamente, pelo fato de partir do MEC, mas de negociar sentidos com demandas e discursos que tendem a partir de diferentes espaços, inclusive aqueles em que os alunos atuam. A prevalência de determinados sentidos nas políticas implica negociações complexas e deslizamentos, sempre conflituosos e provisórios (LACLAU, 2005). Em hipótese, é possível concebermos que determinados alunos busquem apenas alcançar uma certificação, uma conclusão de estudos que garanta sua permanência numa certo emprego ou mesmo uma certificação que lhes permita prosseguir seus estudos. Isso tende a fazer parte do universo amplo, complexo e diverso do campo discursivo em que diferentes demandas e sentidos se inscrevem e se articulam.

As competências, então, fazem parte das cadeias de articulações que são construídas no intuito de conferir legitimidade e reconhecimento ao ensino da EJA, enquanto modalidade de ensino. Contudo, mesmo que esse discurso circule em torno do processo de produção das políticas de currículos em EJA, sua negociação com demandas – das quais, a do *trabalho* – é imprescindível no processo de institucionalização. Ou seja, há certa sintonia com projetos globais, mas tais projetos

negociam com demandas locais, articulando e promovendo equivalências. As competências tendem a ser um exemplo disso. Por outro lado, por mais que existam ressignificações em torno das negociações de sentidos no processo de produção das políticas de currículo em EJA, há determinados rastros instrumentais nos sentidos de competências que permanecem no ENCCEJA.

Referências Bibliográficas:

BALL, Stephen. J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137.

BALL, Stephen. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez.2001, Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2009, às 22h.

BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos.** Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC: INEP, 2002.

DIAS, Rosanne E & LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores.** Currículo sem fronteiras**,** v. 9, n.2, pp. 79 - 99, jul/dez. 2009.

FÁVERO, Osmar. **Políticas Públicas de educação de Jovens e Adultos no Brasil.** *In.:* SOUZA, José dos Santos & SALES, Sandra Regina (orgs). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, pp. 29 – 48.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2008a.

LOPES, Alice C. **A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o Ensino Médio**. *In:* LOPES, A. C. et. al. (orgs.). **Políticas Educativas** e **dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008b, pp. 189 – 213.

LOPES, Alice C. **Quem defende os PCN para o Ensino Médio?** In: LOPES, A. C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006, pp. 126 - 158.

MACHADO, Maria Margarida. **Diálogos necessários sobre gestão e financiamento da Educação de Jovens e Adultos.** *In.:* SOUZA, José dos Santos & SALES, Sandra Regina (orgs). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, pp. 87 – 110.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2004, 210 p.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** (tese). Niterói: UFF, 2005, 482 f.

SANTOS, Enio Serra dos. **A produção de propostas curriculares nacionais de EJA e os desafios da prática docente.** *In.:* SOUZA, José dos Santos & SALES, Sandra Regina (orgs). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, pp. 157 – 175.

SCHMELKES, Sylvia. **Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas.** Brasília: MEC/SEF, 1994. 100p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002508.pdf. Acesso em: 29 ago. 2010, às 11h.

Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd selecionados e submetidos à análise

22ª RA, 1999

PARENTI, Maria Gabriela Faiçal. Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos.

23ª RA, 2000

VIEIRA, Maria Clarisse; FONSECA, Selva G. "Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no Município de Uberlândia – Mg (Anos 80 E 90)".

25ª RA, 2002

MOLL, Jaqueline. Políticas municipais de educação fundamental de jovens e adultos no Rio Grande do Sul: tendências nos anos 90.

28ª RA, 2005

CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica.

30ª RA, 2007

VIEGAS, Moacir Fernando. Currículo e Educação de Jovens e Adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo.

Relatórios-síntese ENEJA

ENEJA **– Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 4. Relatório-Síntese. Belo Horizonte / MG, 2002.**

ENEJA **– Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 8. Relatório-Síntese. Recife / PE, 2006.**

REDE TEMÁTICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Adriana Rocely Viana da Rocha[119]

Marinaide Lima de Queiroz Freitas[120]

RESUMO

[119] Mestra em Educação. adrianarocely@yahoo.com.br. Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e professora da rede pública municipal de educação de Maceió.

[120] Doutora em Lingüística. naide12@hotmail.com. Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos.

ISSN 18089097

O presente trabalho analisou os avanços e limites da reorientação curricular em rede temática no II segmento da EJA na rede municipal de Maceió. É parte de uma pesquisa de cunho qualitativo, que utilizou entrevistas semi-estruturadas e grupo focal. Fundamentou-se em Freire (1987), Silva, (2004), Oliveira (2007) dentre outros. O estudo evidenciou que o processo de reorientação curricular apresentou tentativas de avanços no plano político-pedagógico, sobretudo, nas escolas, enquanto que os limites no campo da gestão contribuíram para a sua descontinuidade.

Palavras-chave: Rede temática **-** Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Avanços e limites.

ABSTRACT

This study has analyzed the strengths and weaknesses in the reorientation curriculum in thematic network in second segment of the Youth and Adult Education of the municipal educational network of Maceió. It is part of a qualitative research, that had utilized semi-structured interviews and focus group. It was based on Freire (1987), Silva, A. (2004), Oliveira (2007) among others. The study has evidencied that the reorientation curricular process showed attempts to progress in the political-pedagogical plan , especially in schools, while the limits in the field management had contributed to its discontinuity.

Key words: Thematic network - Youth and Adults Education - Advances and limits.

1 Considerações iniciais

O sentido de Rede Temática que enfocamos neste artigo refere-se ao currículo popular crítico, com base em Freire (1987): “[...] comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas [...]” (SILVA, 2004, p. 170).

No município de Maceió, na década de 2000, um dos caminhos buscados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contraposição ao currículo existente, bastante prescritivo, foi o da opção pela implantação e implementação do currículo na perspectiva de rede temática, inicialmente no I Segmento (2001-2004), e posteriormente no II (a partir de 2005).

Quando da realização da referida proposta curricular no I Segmento, a gestão municipal da capital alagoana estava vivenciando, no período de 1993 a 2003, uma administração popular-democrática. Fato que permitiu, ao longo de dez anos, muitos

avanços na área educacional, dando um novo enfoque à EJA, principalmente quanto à formação continuada que, pela primeira vez, buscava atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Esse primeiro momento da rede foi bruscamente interrompido em 2004, havendo uma ruptura no processo de formação continuada[121], realizado ao longo de dez anos, devido ao afastamento da equipe técnica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria de Educação Municipal de Maceió (SEMED), por questões de injunções político-partidárias (2007).

Em 2005, assume outro gestor municipal em Maceió, como resultado das eleições do ano anterior. Nesse contexto político, houve a recomposição do DEJA, com retorno de alguns técnicos afastados em 2004.

A partir de então, o referido Departamento insiste em retomar a reorientação curricular em rede temática no I Segmento, inserindo-a também para o II Segmento, com o objetivo de permitir a continuidade dos estudos dos egressos que buscam o ensino noturno, dito regular, onde se frustram e acabam abandonando a escola.

Este artigo é um recorte de uma investigação que objetiva analisar o processo de reorientação curricular em Rede Temática no II Segmento da EJA, na rede pública municipal de Maceió (2005-2009), considerando os *corpora* coletados por meio da utilização da técnica de grupo focal[122], com os técnicos[123] do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), utilizando entrevistas semi-estruturadas com duas técnicas do DEJA e com

[121] Em 2005 a administração municipal de Maceió foi assumida pelo prefeito Cícero Almeida, do Partido Progressista (PP), junto com outros partidos com direcionamento político direitista. Em 2008, o citado gestor foi reeleito.

[122] Essa técnica segundo Powell e Single[122] (1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 07), envolve "[...] Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal".

[123] São considerados técnicos os/as, os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos que atuam nas equipes dos diversos departamentos (Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Arte, Educação Física, entre outros) que compõem a Diretoria Geral de Ensino da SEMED. Muitos advindos das escolas, e com significativa experiência na modalidade da qual fazem parte.

ISSN 18089097

professores/as[124] e coordenadoras do quadro efetivo de duas escolas[125] públicas, pertencentes ao município de Maceió.

Esses *corpora* apontaram para as categorias: **planejamento coletivo, interdisciplinaridade, desvelamento da realidade**; e para os condicionantes institucionais: **questionamentos dos/as professores/as, receptividade dos/as alunos/as e recursos financeiros.**

Entendemos como planejamento coletivo, os momentos destinados à construção grupal do currículo crítico pelos sujeitos educadores, onde o compromisso ético com as camadas populares se estabelece por meio da prática pedagógica que "procura ser um movimento dinâmico e questionador [...] em que ocorrem pesquisa, seleção e problematização de falas, sistematização de redes de análise e negociação coletiva" (SILVA, 2004, p. 349).

A interdisciplinaridade foi vista como o processo de construção conceitual, a partir das falas problematizadoras dos alunos e das comunidades, que foram estabelecidas pelos educadores como significativas, e de onde serão definidos os temas geradores.

O desvelamento da realidade é visto como o processo em que o educador aproxima-se da comunidade escolar, valorizando as falas de seus sujeitos com suas percepções e olhares, e a partir disso, ressignifique seu fazer pedagógico.

E por fim, os condicionantes institucionais, que dizem respeito aos questionamentos relacionados às preocupações e inquietações dos/as professores/as quanto às condições político-pedagógicas, para a garantia da continuidade da proposta curricular em estudo; a receptividade, envolvendo a acolhida dos estudantes para essa

---

[124] Na Escola Clarisse Lispector, entrevistamos o professor de matemática e ciências e o professor de História. Na escola Municipal Santa Cruz, entrevistamos a professora de Língua Portuguesa e o professor que leciona matemática e ciências naturais. Todos/as do II Segmento da EJA.

[125] As escolas foram selecionadas por apresentarem situações distintas. Uma, que atuasse com rede temática no I e II Segmentos da EJA, como foi no caso da Escola Clarice Lispector (ECL), e outra, com rede temática apenas no II Segmento dessa modalidade, a Escola Santa Cruz (ESC). Além dessa distinção, outro critério era que possuíssem coordenadoras pedagógicas e que contassem com professores efetivos que vivenciaram ou vivenciam a experiência curricular em Rede Temática. É importante ressaltar que as denominações das duas escolas são fictícias para manter o anonimato.

ISSN 18089097

dinâmica curricular, sob a ótica dos coordenadores pedagógicos e professores do II Segmento de EJA e os recursos financeiros destinados ao investimento da Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, analisamos as categorias mencionadas, a partir dos olhares e dizeres dos sujeitos objeto da pesquisa e, tendo em vista os avanços e os limites da implantação e implementação de rede temática no II Segmento de EJA, a partir das vozes e olhares dos seus atores.

2 Os avanços e limites da reorientação curricular em rede temática no II Segmento da EJA

A análise evidenciou que:

2.1 Em relação ao Planejamento Coletivo

A técnica do II Segmento, em entrevista, afirmou que ocorreram ganhos significativos no tocante ao trabalho com rede temática no município de Maceió, como exemplo a dimensão pedagógica, tendo como o *lócus* a escola. Destaca que, em relação a esses ganhos, "O primeiro deles é o fato dos professores impreterivelmente [...] se encontrarem sistematicamente, naquele tempo, naquele horário. Era impreterível, tava lá todo mundo".

Esse depoimento refere-se não a qualquer encontro, mas àquele que permite o planejamento coletivo, indispensável e fundamental nesse movimento de reorientação curricular, pois requer discussões em grupo, onde estão presentes os conflitos. Isso se insere em uma concepção libertadora de educação, onde está presente o:

> Diálogo entre os educadores, organizados e orientados pelos princípios democráticos e pelos pressupostos pedagógicos da proposta. Ao concretizar o que planejou, o educador rompe a dicotomia e o anacronismo entre o refletir e o agir, tornando-se sujeito de sua história coletiva. É o planejado-concreto que nutrirá o

ISSN 18089097

> desvelar de novas contradições, suscitando reavaliações e replanejamentos coletivos (SILVA, 2004, p. 145).

Essas considerações da citação acima impulsionaram o grupo das escolas a estar presente nas tomadas de decisões durante todas as etapas do trabalho. Para isso, foram necessárias negociações para a conciliação de horários comuns entre os/as professores/as, o que fez aflorar dois limites.

O primeiro está relacionado às dificuldades dos docentes em terem tempos comuns para o planejamento coletivo, conforme aponta o professor de história da escola Clarice Lispector:

> Minha carga horária não completava aqui nesse colégio. Então eu já comecei trabalhando em dois colégios com EJA. Então o que você me perguntou agora, tudo eu fiz dois. Tudo eu fiz dois. Se eu fui para as grotas? Fui por esse colégio e José Correia Costa. Tudo eu fiz muito.

O segundo limite destaca a incompreensão do Departamento de Recursos Humanos (DRH) da SEMED, em relação à proposta de rede temática, quando da distribuição dos professores por escola, fragmentando a carga horária desses profissionais em duas escolas, como destacou a coordenadora pedagógica da escola Santa Cruz:

> Eu não entendo como é que uma secretaria diz que trabalha com Rede Temática, uma perspectiva, uma proposta curricular interdisciplinar, que requer planejamento, e não quer dar carga horária, não permite que os professores peguem a sua carga horária para o planejamento. Eles entendiam que o professor tinha que dar apenas a sua carga horária na sala de aula. Isso é muito complicado, muito complicado.

Compreendemos que as dificuldades dos docentes em terem tempos comuns ocorrem pelos baixos salários que recebem, o que os leva a trabalhar em três turnos. Já a fragmentação da carga horária dos docentes, pelo DRH, revela o desencontro de

ISSN 18089097

interesses entre os departamentos constituintes da própria estrutura da SEMED, nesse caso específico, entre o DEJA e o DRH.

2.2 Em relação à interdisciplinaridade

O trabalho interdisciplinar foi apontado como avanço, pois para um dos docentes entrevistados, essa é uma forma diferente:

> No começo é difícil [...] Eu tive dificuldade de trabalhar com rede temática porque eu vinha nessa visão direcionada. Diziam assim, olha o conteúdo é esse, o currículo é esse que a gente vai trabalhar. E eu acho que não é assim, acho que pra gente poder trabalhar qualquer tipo de abordagem, qualquer assunto, eu primeiro tenho que escutar quem está do outro lado, os meus alunos, porque são eles que precisam disso. E o conhecimento que eles vão ter nas escolas, eles vão ter que aplicar na comunidade deles, não tem pra onde correr [...] Eu tive a sorte de ser enviado e pegar a Rede Temática, porque essa mudança de visão, de observar que é a rede, ela ajuda bastante (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR).

Detectamos que esse professor reconhece que a rede temática o fez considerar a realidade dos/as alunos/as para ressignificar socialmente os conhecimentos de sua área. Além disso, revela seu avanço na reflexão da concepção epistemológica do que é conhecimento, ou seja, a dinâmica da rede temática o fez se contrapor à hegemonia do desenvolvimento do trabalho pedagógico organizado numa perspectiva tradicional, adaptado aos interesses das classes sociais historicamente detentoras do poder.

O conhecimento passou a ser concebido para esse professor, como ação transformadora do sujeito, desenvolvendo o senso interpretativo e crítico dos/as alunos/as, sobretudo de e para sua realidade. Rompe-se assim com uma concepção epistemológica “reprodutivista e transmissiva”. Assim sendo, seu depoimento nos esclareceu que essa tentativa de um novo currículo proporcionou ao docente que está habituado a trabalhar de forma antidialógica e disciplinar com os demais profissionais

e seus/suas alunos/as, a oportunidade de ruptura dessa prática educativa até então cristalizada no currículo escolar.

Nessa direção, concordamos com Silva (2004, p.184) quando afirma que:

> Entendemos que esse movimento de reorientação curricular deva contemplar o atendimento de suas necessidades inerentes, tais como: problematização da incapacidade da escola tradicional em cumprir seu papel social ao realizar uma análise fragmentada da realidade e não distinguir culturas e conhecimentos presentes nas visões de mundo dos sujeitos envolvidos, impossibilitando o planejamento e o estabelecimento na prática de um processo de ensino/aprendizagem dialógico.

Dessa forma, um currículo popular crítico ressignifica as áreas do conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade, bem como valoriza a visão inicial que os sujeitos-alunos têm de seus contextos. Assim, “o que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que parta da ‘negatividade das vítimas’, desalienando e construindo um saber-fazer humanizador” (SILVA, A., 2004, p. 80).

Apesar de a interdisciplinaridade ter sido considerada como um avanço, ela não minimizou a resistência de alguns dos/as professores/as para trabalharem nessa nova perspectiva. O que se configurou como mais uma dificuldade porque os docentes:

> Ainda têm uma visão muito conteudista da aprendizagem. Quais os conteúdos que esses alunos aprenderam? E se eles quiserem fazer vestibular, se eles quiserem fazer concurso? Então eles limitam muito a aprendizagem, a questão do conteúdo pelo conteúdo, e aí infelizmente, é um outro desafio que se coloca para o trabalho de rede (GRUPO FOCAL DO DEJA).

Essa afirmação caminha na mesma direção do que a Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz nos disse categoricamente:

> Alguns professores ainda são conteudistas, ainda sentem uma certa dificuldade em romper, até com a **formação** (grifo nosso) deles. [...] Então eu acredito que a maior dificuldade é romper com o fragmentado, com o conteudismo do processo escolar. Para os professores, a maior dificuldade era essa.

ISSN 18089097

Para Freitas e Moura (2010), esse silêncio consentido pelas instituições formadoras em Alagoas, sejam públicas e privadas, permite que os professores tenham acesso à docência, na modalidade de EJA, sobretudo no II Segmento, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Isso desencadeia um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas, para com os sujeitos trabalhadores.

2.3 Em relação ao desvelamento da realidade

Apesar da resistência dos/as professores/as ao trabalho interdisciplinar, o desvelamento da realidade foi outro ponto destacado pela técnica do II Segmento, como avanço no processo de reorientação curricular em rede temática, quando afirma que o professor passa a "entender a realidade, não a partir da sua visão, da descrição que ele fazia desta comunidade [...], mas entender essa comunidade a partir do próprio olhar de quem vive organicamente essa comunidade".

Na proposta em rede, esse desvelamento da realidade é uma premissa.
Portanto,

> O diálogo do educador com a comunidade, com seus pares e com o conhecimento sistematizado, dentro e fora da sala de aula, deve ser sempre encarado como um ato de investigação - pesquisa-ação, de buscas sucessivas para uma compreensão mais profunda de seus interlocutores, dos contextos e das práticas de onde falam e constroem visões e processos de intervenção na concreticidade do real. Assim, a postura do educador em pesquisa, perpassa todo o processo de construção e implementação da proposta pedagógica (SILVA, A. 2004, p. 193).

Na ausência de propostas curriculares que relacionem as experiências vividas desses sujeitos com o conhecimento escolar, a tendência é que os processos de aprendizagem não se realizem de acordo com as necessidades dos mesmos. Mas ainda assim, "apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e

aprendizagens circulam por nossas escolas e pelos nossos alunos”,diz Oliveira (2007, p. 93).

Um limite apontado a esse trabalho de desvelamento da realidade foi a rejeição de alguns professores em aprofundar o conhecimento sobre as realidades vivenciadas pelos alunos, conforme depoimentos a seguir:

> A gente não teve nenhuma segurança de descer aquela grota, inclusive nós fomos assim, com nada identificando e eu me senti muito insegura [...] a minha preocupação é o clima geral do ambiente que põe a gente em risco [...] ninguém está livre que durante um período de pesquisa, surgir um tiroteio entre eles, e a gente ser vítima de uma bala perdida [...] Eu ainda continuo, é..., radical nesse sentido. Eu não pretendo mais descer pra fazer a pesquisa (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA SANTA CRUZ).

> Nós tivemos ontem uma reunião [...] onde a maioria que tava, preferiu fazer a rede. Só que, como já faz três anos que fez a coleta de dados, a gente vai ter que fazer uma nova coleta de dados. Aí, não é desistir, a nossa única questão é se a gente vai pra algum lugar, aqui no bairro, aí a gente falou da segurança para ir nesse local. Então a maioria quer participar da rede, agora a questão é falta de segurança (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA ESCOLA SANTA CRUZ).

Estão evidenciadas pelos relatos, as restrições que esses profissionais têm quanto ao momento da pesquisa na comunidade, embora eles afirmem que querem participar do processo de reorientação curricular. A escola Santa Cruz atrelou a sua continuidade no processo em rede temática às condições de segurança para os seus docentes. O que nos levou a inferir que seja uma segurança marcadamente policial.

A rede temática oportuniza a escola a ouvir os sujeitos silenciados historicamente, visando nessa dinâmica:

> Fazer a escuta comprometida, compreensiva e interpretativa ‘desse outro’ próximo e familiar, daquele cujas diferenças estéticas, hábitos e atitudes culturais de preferências, de opiniões e conhecimentos, já nos acostumamos a desdenhar e ignorar (SILVA, 2004, p. 25).

ISSN 18089097

O espaço escolar tem a possibilidade de vivenciar ações de reflexão, avaliação e proposição, num processo de conscientização da comunidade, por meio de uma práxis coletiva.

2.4 Em relação aos condicionantes institucionais

Os condicionantes institucionais envolvem os questionamentos dos/as professores/as, a receptividade dos/as alunos/as e os recursos financeiros. Nesta análise, ficou evidenciado o que se segue:

2.4.1 Dos questionamentos dos/as professores/as

Foi considerado avanço, a inquietação do professor quanto à continuidade da proposta, conforme depoimento do professor de matemática da escola Clarice Lispector.

> Os professores que tinham lá pra o II Segmento de história e geografia, ele chegou na metade do caminho, já com a rede montada e a professora de português chegou esse ano. Então ela também tá por fora da rede temática. E aí a gente quebra todo o trabalho. Por isso que eu sinto a necessidade da gente de novo retomar. Eu brigo muito nessa questão lá, na direção, coordenação. E eu acho que vejo um relaxamento muito grande. E a gente não pode fazer isso.

Esse professor revela a sua inquietação e cobrança junto à direção e coordenação de sua escola, temendo a descontinuidade do processo de reorientação curricular em decorrência da instabilidade no quadro de professores do II Segmento[126],

[126] As escolas municipais que implantaram a reorientação curricular contavam inicialmente com estagiários contratados pela SEMED. Esses eram licenciandos, nas mais diversas áreas da UFAL, que atuavam como se já fossem profissionais. Contou-se também com horistas que eram professores da própria rede, que se disponibilizaram em dobrar a sua carga horária, em função da melhoria dos seus salários. Como consequência, tivemos a rotatividade de pessoal e a descontinuidade do processo. As escolas ficaram a mercê de um eterno recomeçar e atuando como instituição formadora.

ISSN 18089097

que se apresentou como dificuldade. Sobre isso, vejamos os dizeres das coordenadoras das escolas pesquisadas:

> A gente começou o segundo Segmento, com um quadro de professores, com um apenas da rede e os outros **estagiários e estagiárias**. Então, a princípio foi bom. Porque todos estavam engajados. A gente fez um grupo. Mas na hora que a gente estudou, esse grupo tava unido, tava dialogando, aí vem a Rede Municipal e diz assim, sai (sic) os **estagiários** e chega (sic) **profissionais** nossos. Isso no meio do processo, né? Isso atrapalha porque chega um professor que não tem essa visão e aí a gente tinha que começar tudo de novo. [...] Esse **rodízio** (grifos nossos) de profissionais [...] Isso atrapalha qualquer proposta que você queira colocar em prática (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CLARICE LINSPECTOR).

> Em 2007 eu trabalhei com os **estagiários**, foi tranquilo. Tranquilo do ponto de vista que não faltou professor. [...] Os professores estavam lá e de qualquer forma nós formamos esses professores. Em 2007 terminou o ano letivo e eles saíram da escola. Aí em 2008 começaram os problemas né, vinham **horistas**, vinham **estagiários** [...] havia uma **rotatividade** (grifos nossos) de professores [...] E em 2009, aí foi terrível, porque não tivemos professores. Eu passei quase o ano todo sem professor de história e geografia, sem professor de educação física, sem professor de ciências. Eu assumi espanhol pra os alunos da 6ª fase não saírem sem professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA SANTA CRUZ).

Na escola Santa Cruz, por exemplo, segundo o depoimento da coordenação, a situação foi piorando a cada ano. Em 2009, o ano letivo foi comprometido, ou seja, havia um número reduzido de profissionais e os alunos não puderam concluir as etapas no percurso do ano letivo.

Em ambas as escolas investigadas, as coordenadoras ora reconhecem que possuir um quadro de estagiários/as é melhor do que não ter professor, mas ao mesmo tempo, reconhecem que traz instabilidade, a partir do momento que os contratos de trabalho temporários vencem e novos professores concursados assumem, reiniciando os trabalhos.

2.4.2 A receptividade dos/as alunos/as

Para os sujeitos da pesquisa[127], o processo de reorientação curricular, nesse período investigado, foi muito importante para os alunos, considerando que a maioria teve repetidas entradas e saídas no ensino dito regular, e participou de um processo pedagógico que extrapolou uma proposta conservadora a que foram acostumados. Vejamos os depoimentos das coordenadoras pedagógicas:

> Foi uma coisa totalmente nova. Pra eles é um resgate da sua história, da sua identidade pra dentro da sala de aula. A princípio eles ficam um pouco receosos da história nesse mundo deles, de irem pra sala [...] eles não estão acostumados (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR).
>
> Eles se veem dentro do processo. Eles se percebem, eles se enxergam. Quando a gente leva as falas, porque a gente coleta as falas, leva pra sala de aula pra se discutir (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA SANTA CRUZ).

As informantes afirmaram que, apesar do estranhamento inicial, o aluno do II Segmento da EJA que vivenciou a rede temática passou a se sentir inserido nas aulas desenvolvidas pelos/as professores/as, porque seu cotidiano fazia parte das discussões. E, diferentemente do que ocorria com o currículo organizado a partir do conteúdo estabelecido pelos livros didáticos.

Como as coordenadoras, os/as professores/as também afirmaram que os/as alunos/as perceberam os reflexos desse processo de forma positiva, mesmo diante do receio e rejeição. Vejamos as falas desses profissionais:

> Eles não entendiam direito. E assim, depois que saiu o resultado que eles tinham mostrado que eles tinham o que fazer, eles perceberam

[127] Neste trabalho não realizamos, por uma questão de tempo, a escuta dos estudantes. Consideramos importante sob a ótica dos sujeitos entrevistados, nas escolas pesquisadas, a receptividade dos sujeitos alunos em relação à rede temática.

> a importância [...] de trabalhar com **a realidade deles**. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR).
>
> No primeiro momento há uma rejeição muito grande. Não entendem direito. Mas só que você começa a mostrar que aquilo que você está falando é mais perto da vida dele do que da sua. Aí eles começam. Todos eles têm uma história pra te contar durante a aula (PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR).
>
> Olhe, alguns alunos começam a já ser bem claros pra gente, 'Ah professora, a aula foi muito boa, eu gostei desse assunto' já se revelam, já se mostram com uma posição diferente, daquela que ele tinha anteriormente [...] a gente já sente a mudança, muitas vezes, de imediato (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA SANTA CRUZ).
>
> Eles adoram, porque muitos se veem. [...] aí começam a fazer depoimentos, de coisas normalmente que eles não falariam se estivesse falando daquela matemática (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA ESCOLA SANTA CRUZ).

Fica demonstrado, de forma recorrente, nas falas dos docentes, que os/as alunos/as se envolvem muito mais com a escola, dando-lhe um sentido de pertencimento, porque se veem nas suas realidades, e o processo ensino-aprendizagem torna-se de mão dupla para o educando e para o educador.

Portanto, Silva (2004, p. 364), considera:

> Fundamental enfatizar que a mudança da compreensão dos educadores sobre essa participação da comunidade, em diferentes momentos da vida escolar, evidencia-se principalmente na valorização dos discursos que passam efetivamente a ser considerados na prática pedagógica. Como decorrência, observa-se maior respeito à fala e à cultura do aluno e da comunidade, cujas concepções de mundo e de realidade, ao se tornarem ponto de partida para a organização do processo de ensino-aprendizagem, proporcionam e fomentam participações dialógicas na prática pedagógica cotidiana, exigindo dos educadores um desenvolvimento da capacidade de ser um observador ativo e um ouvidor das diferentes vozes presentes no contexto escolar. Evidencia-se, portanto, um esforço constante de contextualizar histórica e socioculturalmente sujeitos, conhecimentos e processos.

A proposta curricular em rede temática valoriza a percepção que a comunidade tem sobre seu contexto, por meio de seus dizeres, que são fontes de conhecimento extremamente ricas.

Apesar desses depoimentos tidos como avanço, localizamos nos *corpora* falas ainda preconceituosas em relação às especificidades dos sujeitos-alunos da EJA, conforme mostramos a seguir:

> Toda vez que eu faço uma avaliação, não sei o quê, meu nome [...] é um problema, um tiroteio [...] Eu tenho que colocar meu nome em letras de forma. Olhe, não é obrigado a colocar meu nome, mas se colocar coloque assim. Porque não sabem escrever, entende? E vai passando. As pessoas têm medo de dizer, eu vou fazer com que o aluno tal permaneça. Porque ainda há aquele conceito de que permanecer é uma punição, é uma punição, não sei. Eu acho que a punição maior é você levar o indivíduo terminar até o ensino fundamental [...] e não sabe (sic) assinar o nome. Há forma de ser repensada. Porque tem daqueles que precisam de reforço, de uma atenção maior, mas tem daqueles que não decolam. Não têm o mínimo do mínimo e esse tem que permanecer algum tempo sendo retrabalhado. E há uma rejeição muito forte (PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR).
>
> A gente não trabalha só com adultos, a gente trabalha com jovens que saíram da faixa. Jovens que saíram da faixa têm o mesmo comportamento à noite do que tem no dia, e é diferente do adulto. Então é muito complicado. Se a gente tiver só adultos é uma beleza, mas os jovens eles não são muito interessados, estudam à noite porque não podem estudar de dia. Então o problema [...] na escola à noite é com o jovem não é com o adulto (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA ESCOLA SANTA CRUZ).

No primeiro depoimento, o professor destaca como solução para as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da EJA a sua retenção na mesma turma, para que ele seja “retrabalhado”, tentando justificar a necessidade da existência da reprovação nessa modalidade de ensino. Esquece completamente que esses sujeitos já vêm de um processo de múltiplas retenções, sem a escola pensar no seu verdadeiro papel que é de ensinar e não de reprovar. A falta de maior compreensão sobre o

ISSN 18089097

letramento na EJA[128] e de suas especificidades, configura-se para nós como dificuldade que advém da própria formação inicial dos professores e da ausência de formação continuada consistente no espaço da escola.

No segundo depoimento, o professor desconhece que o jovem é também um sujeito da EJA e passa a culpabilizá-lo. Ignora ainda que a inserção na escola ultrapassa a questão etária. O processo educativo dá-se ao longo da vida. Para Carrano (2008, p. 106) “alguns professores [...] parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar”. Podemos considerar que muitos educadores retratam uma visão do jovem desconhecendo “[...] os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (op. cit., p. 106).

2.4.3 Dos recursos financeiros

A última categoria de análise foram os **recursos financeiros.** A técnica do II Segmento que também acompanhou o I, na sua entrevista afirmou:

> A questão estrutural, eu não senti na época, nesse primeiro momento não. A gente teve uma assistência boa, nós tínhamos condições [...] Mas assim, o departamento também tinha uma certa autonomia, [...] E a ideia foi justamente pensar de uma forma diferente a educação de jovens e adultos. Em termos de estrutura realmente não tivemos dificuldades. Pelo menos não me ocorre nenhuma.

O “primeiro momento” a que se refere a entrevistada, marca o I Segmento, que contou com recursos financeiros do Recomeço[129] e posteriormente do Fazendo

---

[128] Um fenômeno de cunho social, e que salienta as características sócio-históricas ao se adquirir o sistema de escrita por um grupo social. Ele é o resultado da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, e denota estado de condição em que o indivíduo ou a sociedade obtém como resultado de ter-se ‘apoderado’ de um sistema de grafia, principalmente em uma sociedade grafocêntrica (CHAVEZ, 2008, p.05)

[129] Programa federal instituído em 2001 que consistiu no repasse de verbas para atendimento de todos os estados do Norte e Nordeste totalizando 14 estados e também mais 389 municípios de microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5%, segundo o Atlas de Desenvolvimento

ISSN 18089097

Escola[130], que substituiu o anterior[131]. Ambos contribuíram, ao que pesem serem fundos temporários, para minimizarem, sobretudo, as dificuldades inerentes às questões de formação continuada da equipe do DEJA e dos professores envolvidos, de forma autônoma, definindo espaços, transportes, materiais de consumo e o traslado do consultor, conforme mencionamos anteriormente.

No entanto, o Fazendo Escola foi extinto pouco tempo depois da implantação e implementação da rede temática no II Segmento, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[132] não garantiu a então autonomia do grupo do DEJA, fator que contribuiu para a sua descontinuidade.

Compreendemos que investir na rede temática do II Segmento está relacionado à necessidade do município de Maceió assegurar a continuidade dos estudos dos sujeitos jovens e adultos, por meio de uma organização curricular que considere suas especificidades. Tal fenômeno vem acontecendo, muito mais pelo comprometimento político dos técnicos do DEJA e dos/as educadores/as das escolas, do que pela gestão da Secretaria Municipal de Educação. Isso tem gerado uma burocracia desnecessária, além da dependência de aprovação, pelo gestor maior, do planejamento das ações voltadas para essa área, gerando insegurança na continuidade da rede temática no II Segmento em Maceió.

Apesar dos limites no processo de reorientação curricular em rede temática, acreditamos que os seus avanços confirmam a real possibilidade de se estabelecer o

---

Humano (PNUD-1998). No ano da sua implantação (2001), o valor por aluno foi de R$ 230,00, elevando-se para R$ 250,00 em 2002.

[130] O Programa Fazendo Escola subsumiu o Programa Recomeço (Programa do Ministério da Educação (MEC) instituído em fevereiro de 2001 com o objetivo de incentivar jovens com mais de 15 anos e adultos sem acesso ou excluídos da escola para voltarem a estudar) e foi instituído em 2003. Visava consolidar as ações educacionais para a Educação de Jovens e Adultos tendo por meta apoiar e ampliar nos sistemas de ensino o atendimento do ensino fundamental para essa modalidade, em todos os municípios brasileiros.

[131] O Recomeço e o Fazendo Escola se constituíram em fundos temporários advindos do veto de recursos financeiros no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este último vigorou de 1998 a 2006.

[132] Este fundo está em vigor desde 2007 e se estenderá até 2020, no entanto atende toda educação básica diferente do FUNDEF.

ISSN 18089097

compromisso social e político com as camadas populares da rede pública municipal de Maceió, por meio de uma educação emancipatória.

3 (In)Conclusões

No percurso da pesquisa, ao analisarmos os avanços e limites à luz das categorias mencionadas, observamos que esses aspectos estiveram sempre imbricados. Assim, o explicitado sobre o **planejamento coletivo**, mesmo diante de muitas dificuldades, proporcionou nas instituições escolares pesquisadas a garantia de momentos democráticos e compartilhados entre os profissionais participantes da rede temática.

Isso, na tentativa de romper com o planejamento pedagógico isolado e descontextualizado da realidade dos/as alunos/as. No entanto, estabeleceu-se em nível macro da SEMED, a incompreensão do Departamento de Recursos Humanos, quanto à distribuição dos/as professores/as por escola. Este coloca como prioridade carga horária em sala, levantando portanto, um aspecto limitador para a realização de tal planejamento.

Outro avanço apontado neste estudo está relacionado à ressignificação das áreas do conhecimento pelos/as professores/as, que demonstraram a possibilidade de se trabalhar os conteúdos, na perspectiva interdisciplinar, considerando a problematização da realidade estudada, buscando meios para a superação das situações conflitantes e desiguais.

Em relação ao **desvelamento da realidade,** consideramos que houve avanço, mesmo não sendo esse avanço unanimidade entre os/as professor/as. Em alguns, ficou explícita a mudança de visão quanto à realidade cotidiana dos seus alunos/as. Estes passaram a ser percebidos como sujeitos sócio-históricos.

A investigação no que diz respeito aos **condicionantes institucionais,** mais do que nos demais, mostra que os limites se sobressaíram nos processos de implantação e implementação da reorientação curricular em rede temática no II Segmento da EJA,

ISSN 18089097

no município de Maceió, sobretudo no que tange àqueles que dependem exclusivamente das decisões da SEMED.

Nesse sentido, **os questionamentos dos/as professores** quanto à continuidade da proposta de reorientação curricular focaram a rotatividade no quadro de professores/as do II Segmento do período pesquisado, como algo que merece ser repensado, uma vez que, nessa rotatividade, contou-se de forma pulverizada, com professores efetivos e predominantemente, com estagiários e horistas.

Em relação à **receptividade** dos/as alunos à proposta de reorientação curricular em rede temática, por meio da análise das falas das coordenadoras e dos/as professores/as, constatou-se que esses sujeitos demonstraram com o trabalho em rede, uma postura crítica sobre sua realidade social, política, cultural e econômica. Essa é uma questão que merece ser investigada.

Sobre os **recursos financeiros** advindos das esferas federal, estadual e municipal destinados à EJA, são reduzidos ou aplicados pontualmente o que, consequentemente, limita a garantia das condições estruturais, pedagógicas e políticas para o fortalecimento da reorientação curricular em rede temática, sobretudo em Maceió, onde as ações educacionais são federalizadas. A implantação do FUNDEB, como política de financiamento, ainda não mostrou, na EJA, os efeitos esperados.

Os condicionantes institucionais, em sua maioria, revelaram situações de descontinuidade do trabalho de reorientação curricular em Rede Temática. A postura do grupo político que estava na gestão da SEMED entre 2005 e 2009, no município de Maceió, incentivou discursivamente a proposta, mas não possibilitou reais condições objetivas para que o trabalho acontecesse. Isso se configurou como limite.

As tentativas de avanços que o estudo evidenciou ficaram no plano político-pedagógico, principalmente em função do comprometimento dos atores das escolas e de técnicos do DEJA/SEMED.

O processo de reorientação curricular em rede temática no II Segmento da EJA, para superar os limites, requer que os gestores públicos assumam, de fato, uma política educacional voltada para as camadas populares na rede pública municipal de

ISSN 18089097

educação de Maceió. Para tanto, será indispensável a ampliação de recursos financeiros, a manutenção de um quadro de professores efetivos, o compromisso com a formação continuada dos profissionais e o estabelecimento de diálogo entre os departamentos da SEMED, visando construir coletivamente uma perspectiva de trabalho pautado numa educação libertadora.

Referências bibliográficas

CHAVES, S. S. A importância do Letramento na educação de jovens e adultos. **Revista Filosofia Capital**, Vol. 3, Edição 7, Ano 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. L. Q. A educação de jovens e adultos em Maceió-Alagoas: A experiência de uma década – 1993 a 2003. In: MOURA, T. M. M. (org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA In: **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. MOURA, T. M. M. (org.). Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de doutoramento. São Paulo, 2004.

ISSN 18089097

AVALIANDO AS POLITÍCAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR ACERCA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Iara Nogueira de Sousa

Isabelle Thais Gomes C. de Medeiro

Resumo: Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida dentro do projeto PROLICEN, a respeito das políticas curriculares que estudam o currículo na perspectiva da política cultural e da avaliação emancipatória. Nesse sentido são consideradas questões passadas e presentes, voltadas para aspectos econômicos e culturais, além da diferença e identidade dos sujeitos. Objetivamos neste texto iniciar uma conversa entre as políticas públicas curriculares e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apoiada na concepção freireana. Discutiremos como essas políticas estão sendo elaboradas, considerando a demanda dos sujeitos da EJA na escola básica e o sentido do pensamento de Paulo Freire para construção do currículo escolar. Elegemos a metodologia do diálogo com a escola e com os documentos, para isso analisamos os documentos oficiais inerentes a educação básica e em especial da modalidade de EJA. Fundamentamos em Apple (2000), Ball (2009) e Freire (1998, 2002, 2008), no sentido de compreender o currículo como instrumento político que considera as diferentes culturas. O resultado da pesquisa aponta a diversidade de políticas culturais que impulsionam os sujeitos da EJA para dentro da escola básica e a oficialização dessas políticas na educação brasileira.

Palavras - chaves: Políticas de Currículo. Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Este texto tem por objetivo contextualizar o currículo e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva crítico – emancipatória, a partir das contribuições de autores como Apple, Ball, Freire dentre outros. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, com base documental, principiado da nossa experiência dentro do projeto PROLICEN/UFPB (Programa de Apoio as Licenciaturas), onde realizamos estudos das Políticas Curriculares e do pensamento de Paulo Freire.

Para Apple (2000:53) o currículo *"é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo".* Assim, entendemos educadores-educandos como sujeitos portadores de saberes e culturas, pertencentes aos mais diversos grupos, seja ele de gênero, raça, classe social.

De acordo com Silva (1999:17), a teoria curricular pode ser organizada em tradicional, crítica e pós-crítica, no entanto, neste trabalho consideramos apenas a Teoria Crítica que considera o currículo como um intrumento político, ideológico (oculto) que desnuda as relações de poder, reprodução, classe social, capitalismo, relações sociais de produção e propõe formas de conscientização, emancipação, libertação e organização de resistência, ou seja, comprendem currículo na perspectiva das políticas culturais. Tanto Freire quanto Apple vem contribuindo com os estudos de currículo crítico emancipatório. Nesse sentido eles trazem a problematização das políticas culturais para o currículo escolar.

Políticas de Currículo, Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Sabemos que Freire (2002) não desenvolveu especificamente uma teoria sobre currículo, porém em suas discussões sobre conhecimento e através de suas obras ele contribui com o tema, exercendo influência sobre autores que tratam de forma mais íntima tal questão. Sua crítica ao currículo é feita através do conceito de "educação

ISSN 18089097

bancária", onde o professor é depositário e o aluno receptor de conteúdos, enquanto que a educação libertadora trata da criação de um senso crítico que leve os sujeitos a entender, comprometer-se, elaborar propostas, cobrar e transformar-se.

> *A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora; que tantos os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE, 1986:46)*

Freire como crítico e progressista problematiza a *Pedagogia do oprimido* e reescreve a *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* enfatizando o respeito aos saberes populares e ao contexto cultural dos educandos. Para ele, "*os educadores e educadoras progressistas precisam democratizar a organização do currículo e o ensino dos conteúdos*". Proporcionando assim outras *'leituras de mundo'* (FREIRE, 1992:114).

As políticas públicas que visam contribuir para uma educação emancipatória são gestadas pelos movimentos sociais e incorporadas, ou não, nas políticas educacionais oficiais, no entanto ela só se torna oficializada de fato, a partir de leis, pareceres, normas e diretrizes específicas para os diferentes níveis de ensino e modalidades. Nesse sentido a garantia do direito a educação de muitos jovens, adultos e idosos a educação básica faz parte do entendimento do que seja currículo como político cultural, gestado em processos de avaliação emancipatória. De acordo com Saul (1988:61)

> *A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.*

ISSN 18089097

De acordo com as bases legais vigentes – amparadas na Constituição Federal de 1988 e retomadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº. 9.394/96), o princípio chave da educação de jovens e adultos é o que diz que a educação visa o desenvolvimento do indivíduo e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. Partindo dessas novas exigências estabelecidas na LDB, constam no Título V, no que se refere aos níveis e as modalidades de ensino, no Capítulo II, da Educação Básica, Seção V, um artigo relacionado à Educação de Jovens e Adultos. O art. 37 trata da educação de jovens e adultos que será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A Resolução nº 4, de 2010, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e define que a cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. (Art.27).

No que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o artigo 28 ressalta que:

> *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.*
>
> *§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.*
>
> *§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço.*

ISSN 18089097

Como apontado nas DCNs, a educação de jovens e adultos é uma modalidade voltada para a inclusão de pessoas em contexto social, econômico e cultural diferenciado.

No contexto da EJA, os programas e as políticas direcionadas devem ser avaliados por seu impacto na qualidade de vida de seus alunos; jovens e adultos trabalhadores, e não por seu rigor metodológico. Freire (1995:14) já nos dizia que a Educação de Jovens e Adultos é entendida quando a situamos como Educação Popular:

> *Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos.*

Relacionando o referencial teórico com as políticas curriculares estudadas, nos ancoramos no ciclo de políticas em Ball (MAINARDES, MARCONDES, 2009), que trata dos contextos de influência, produção de textos, prática, resultados e de estratégia política. Relacionando o contexto de influência com o contexto da produção de textos, podemos afirmar que existe um entrelaçamento do referencial teórico com a demanda da EJA, uma vez que os documentos curriculares oficiais têm abordado a temática requerida por esta modalidade.

A relação do contexto de produção de textos com o contexto da prática evidenciou um distanciamento entre o que é proposto nas políticas curriculares e o que acontece no contexto da instituição escolar, como temos observado em nossas experiências de estágio no curso de Pedagogia. O contexto de resultados segundo Ball (MAINARDES, MARCONDES, 2009), *"é uma extensão da prática, os resultados partem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática".* Como mudanças podem ocorrer com o passar do tempo, para comentar o contexto de estratégia política cabe

ISSN 18089097

repensarmos o contexto da influência, da prática, da produção de textos e dos resultados, pela importância de pensá-los em conjunto.

Neste sentido, as discussões dos contextos de elaboração das políticas discutidas por Ball (2009) em nosso entendimento reforçam a necessidade de que a escola construa o seu projeto político pedagógico de acordo com a sua realidade, ou seja, no bojo das políticas culturais, que como reforça Apple (2000:47), elementos como concepção de raça, gênero, e relações de classe; política cultural; diferença e identidade e o papel do Estado não pode ser ignorados nas políticas de currículo.

Considerações Finais

O estudo discutiu as políticas curriculares e a modalidade de educação de jovens e adultos, inter-relacionada com o referencial teórico freireano e a nossa experiência no projeto PROLICEN/UFPB. A bibliografia e os documentos analisados mostraram que elas têm relação com o que vem sendo discutido na EJA, bem como com o referencial freireano estudado, principalmente, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que defende a elaboração de um projeto pedagógico próprio para a EJA e a necessidade do currículo ser organizado de maneira a garantir as especificidades dessa modalidade e a democratização dos conteúdos.

Portanto, isso reforça a necessidade do debate coletivo acerca das políticas culturais e educacionais trazendo a inclusão dos diferentes saberes nos PPPs da escola básica.

Referências

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ISSN 18089097

BRASIL, **Constituição Federal.** Barueri, 4ª ed. SP: Manole, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, *2008*.

________. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janerio: Paz e Terra, 2002.

________. Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos:** algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir &

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Vol. 30 nº 106 – Campinas Jan./ Apr. 2009

ROMÃO, José E. (org.) **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. São

Paulo: Cortez, 1995.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 1999.

BRASIL, **Resolução** CNE/CEB nº 4, de 13 de Julho de 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em 30/07/2010.

AS LINGUAGENS DE VIOLÊNCIA NO CURRÍCULO DA EJA: UMA DESCONSTRUÇÃO DA BARBÁRIE LEGITIMADA

THE LANGUAGES OF VIOLENCE IN THE CURRICULUM OF EJA: A TO UNDO OF THE LEGITIMATED BARBARISM

Rivaldo Amador de Sousa
riamaso@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute como as linguagens da violência urbana fabricada pela TV, especialmente os programas policiais, e incorporadas no cotidiano da maioria de jovens da cidade tem refletido fortemente na sala de aula da EJA. Procuramos com isso pensar como essa cultura de massa vem sendo trabalhada seja como conteúdo ou como temas transversais no currículo da EJA no sentido de desconstruir os conceitos que a comunidade se apropriou ou produziu sobre a violência a ponto de banalizá-la em seu cotidiano. Também trazemos para essa discussão como os diferentes espaços urbanos são explorados na sala de aula no sentido de fazer pensar a cidade e as práticas educativas, produtoras de uma nova relação do cuidar. A partir dessa discussão consideramos que é possível fazer o educando pensar o seu espaço através de uma pedagogia crítica que explore as diferenças, objetivando a constituição de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-Chave: Violência urbana; Mídia televisiva; Currículo da EJA

ABSTRACT

This article discusses as the languages of the urban violence manufactured by the TV, especially the programs policemen, and incorporated in the daily of most of youths of the city you has been contemplating strongly in the room of class of EJA. We sought with that to think as that mass culture you comes being worked you is as content or as traverse themes in the curriculum of EJA in the to undo sense the concepts that the community appropriated or you produced on the violence to the point of to turn common in your daily one. We also bring for that discussion as the different urban spaces are explored in the class room in the sense of doing to think the city and the educational practices, producing of a new relationship of taking care. Starting from that discussion we considered that you is possible to do it educating to think your space through a critical pedagogy that explores the differences, objectifying the constitution of a more equalitarian society.

Key-words: Urban violence; Televise media; Curriculum of EJA

Introdução

O processo de globalização que tem defendido a liberdade e a igualdade em termos econômicos como elementos do próprio sistema capitalista tem, paralelamente, produzido e aumentado expressivamente desigualdades sociais em

todos os países pobres e/ou em desenvolvimento. As políticas governamentais, pressionadas por órgãos internacionais através das sociedades organizadas, tem prometido implementar políticas sociais que possam diminuir condições subumanas em que vive determinadas sociedades. Entre os diferentes aspectos que resultam desse processo desumano a violência tem sido uma das grandes preocupações.

As políticas públicas desenvolvidas com intenção de criar condições de igualdade e justiça para todos, pouco alcançam as classes de baixa renda. Os projetos políticos pautados num discurso de educação para todos parecem contraditórios quando exibem em seus resultados apenas quantidades, como o número de alunos matriculados nas escolas públicas, deixando oculta uma questão fundamental, a qualidade da educação no Brasil. Vários programas educacionais voltados para atender o cidadão que se encontrava fora da escola como, por exemplo, a denominada correção de fluxo tem sido implantada como maneiras de trazer o aluno, fora de faixa etária, de volta à escola. A modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem permitido a maioria dos sujeitos que não teve condições materiais e/ou não materiais de frequentar à escola e estudar durante a sua infância e adolescência a oportunidade de voltar aos bancos escolares para a alfabetização e construção do saber escolar no sentido de adquirir competências e habilidades. Contudo, é visível que o currículo dessa modalidade de ensino não se tem mostrado eficiente na distribuição de conteúdo, que em muita das vezes, desconsideram a cultura local e regional, resultando numa espécie de desrespeito a própria cultura do educando.

Pensemos como os currículos atuais abraçam algumas temáticas como cultura popular, cultura de massa, violência, mercado, pluralidade cultural, poder e sexo, cotidiano entre outras exploradas em sala de aula pelos professores e educandos em diferentes áreas do saber escolar. Dar ênfase a essas questões é objetivar responder como e até que ponto a construção desses saberes privilegia o cotidiano da comunidade e da cidade em que se encontra inserido o educando. Seria possível enfatizar tais temáticas no sentido de desconstruir os conceitos que tendem a hierarquizar os direitos e deveres entre classe dominante e classe dominada? Esse

ISSN 18089097

processo de desconstrução seria uma maneira de fazer aparecer a violência simbólica e procurar reconstruir uma maneira de fazer perceber e reconhecer os próprios saberes e valores da comunidade local.

A ressignificação simbólica: cultura popular e barbárie

Nas últimas décadas a cultura da mídia televisiva tem intensificado suas programações privilegiando o uso de imagens de choque e apelação. A violência e a sensualidade tem sido, categoricamente, os dois elementos que mais foram explorados principalmente por esse meio de comunicação de massa. As sociedades urbanas, especialmente as que constituem as regiões periféricas das grandes cidades, passaram a incorporar tais valores como uma realidade de sua cultura que se manifesta como sinal de pertencimento da "cultura popular".

Ligamos a TV por volta do meio dia num canal local e uma cena nos chamou bastante atenção: o corpo de um jovem de aproximadamente 14 anos de idade estendido sobre o chão da rua fazia ver a mancha de sangue espalhada no calçamento. Apenas uma desfocalização do rosto do adolescente escondia a sua identidade, aparecendo as iniciais do seu nome e fazendo mostrar-se o resto do seu corpo. Segundo a reportagem tratava-se de uma vingança feita por certo grupo que comercializava drogas num dos bairros periféricos da cidade de João Pessoa. Mudamos de canal e uma nova cena de brutalidade era explorada por um programa policial com atenção para um menor que teria supostamente assassinado um seu rival. Novamente procuramos um outro canal o que não seria surpresa quando a manchete anunciava o retorno do apresentador em poucos minutos com uma entrevista feita a jovens presos por anunciarem ameaça de crime aos componentes de uma das gangues que atuam na cidade. Não demorou e o apresentador voltou com um tom irritante e bastante agressivo coadjuvado por uma trilha sonora de preparar o telespectador para o pior: "a bruxa anda solta na cidade...com detalhes chamamos o repórter... bota na tela...". Ainda no mesmo bloco um dos repórteres conversa com três jovens, dos quais apenas

ISSN 18089097

um era maior de idade. Suspeitos e acusados de assaltarem uma residência e assassinarem um idoso em outro momento eles não se intimidam com a equipe de reportagem e exibem os rostos sem o menor pudor. Esse repórter entra em diálogo com os jovens que não se intimidam e brincam com a câmara: “vocês iam matar o dono da gangue mesmo?” E volta o microfone para um deles. “Nós ia apagar geral. Tá ligado? Ia mandar ele pro inferno, que é o lugar dele”. E o outro interpela o companheiro num tom arrastado: “Mais os boy estragaram geral a festa que nós ia fazer. Dessa vez a poliça salvou eles, mais de outra num acontece não, doido”. E o repórter atira a queima roupa: “deu águia”. “Foi, deu águia”. “Deixa eu falar com...” e cita o nome do apresentador. “Diz aí boy doido”. Ao que é respondido no mesmo instante: “diga boy doido”. Ao que nos parece, termos desse tipo são “pedagogicamente” preparados para atingir o mais alto índice de audiência na cidade[133].

Para quem não conhece o contexto social e cultural em que vivem e atuam esses sujeitos, atores da criminalidade, pode ser difícil, num primeiro momento, compreender a sua linguagem e a dos profissionais da imprensa que fazem programas[134] com atenção voltada para acontecimentos que por si só se caracterizam como “barbárie”. Na verdade, poderíamos afirmar que, em parte, o sexo e a prática da violência foram banalizados a ponto dos citadinos, em sua maioria, conviver com tal prática como comum a todos. A maioria dos seus habitantes tem incorporado, em parte, uma linguagem que manifesta a metáfora da violência urbana. Aquele acontecimento que anunciava um aspecto caracteristicamente trágico ganha ao mesmo tempo um tom jocoso que reflete banalidade com o tratamento não apropriado da linguagem jornalística. Para a emissora o importante não seria a captura

[133] Preferimos reproduzir na íntegra a fala dos interlocutores para aproximar o leitor de uma realidade da linguagem local e regional.

[134] Os programas aqui enunciados referem-se especificamente aos programas policiais que são apresentados em rede local, regional e até nacionalmente em horários nobres. Tais programas tem descaracterizado a linguagem da imprensa e instituído uma prática de abordagem que tende a se aproximar de estratégias policiais.

ISSN 18089097

do acusado pela polícia, mas, metaforicamente, a prisão do telespectador pelo programa.

É fácil entender que tais programas televisivos tornam-se uma espécie de violência que tende a banalizar a própria violência explorada, acabando por legitimá-la como própria das comunidades populares. Além disso, os seus realizadores acabam por fortalecer uma cultura de dependência no momento em que se oferecem como uma salvaguarda da população se autodenominado defensores dos indefesos e promotores de um estado de denúncia de um caos social.

O que se explora nas imagens de TV principalmente dos programas policiais não é apenas as cenas chocantes no sentido de parar o telespectador. A esse recurso soma-se o recurso sonoro que tem a pretensão de agarrar as pessoas pelos seus ouvidos. É com o uso e exploração dessas linguagens audiovisuais que parte da cidade se vê e se julga capaz de julgar os fatos reais que envolvem outras pessoas denominadas pelos termos classificatórios quanto ao grau de comportamento: delinquentes, marginais, fora-da-lei etc.

Mas por que o termo "deu águia" tornou-se uma expressão tão comum entre os populares, principalmente por jovens que freqüentam a escola de EJA a ponto de ser pouco ignorado pela cultura local? Vejamos que a palavra águia é usada pelo estado de segurança para designar uma corporação da polícia militar com uma atividade específica de combate ao crime. E passou a ser usada pela população de maneira generalizada para representar a presença da polícia no espaço. Ao ser reforçado de maneira intensa pelos programas televisivos tornou-se, então, um elemento do riso e do escárnio para os que se apropriaram como tal.

Historicamente, o homem tem se apropriado das imagens de diferentes animais como símbolos de identidade e representação de um determinado grupo ou de uma região, ou nação. Nesse sentido a águia tem sido intensamente explorada na heráldica e brasões, em insígnias e estandartes em diferentes culturas. Documentos antigos dos mesopotâmicos denunciam o uso de monumentos figurando essa ave como representação de poder. Na mitologia egípcia encontramos a águia como

simbologia representando a divindade Hórus. Entre os romanos fora tomada, pelos imperadores, como símbolo da coragem e do poder, sendo mais popularizado no império de Carlos Magno. Durante a Idade Média a representação dessa ave ganhou sentido semelhante nos brasões de famílias nobres. No século XIX este símbolo esteve presente nas armas do império napoleônico. Ainda hoje é bastante usado em brasões e selos de diferentes nações do mundo. A águia também serve a representação simbólica de diversas instituições, organizações, empresas, grupos e marcas.

Universalmente, a águia simboliza a força e a grandeza de um grupo, de um povo, de uma instituição, de uma nação, enfim. Outras representatividades dessa ave foram criadas, como símbolo da alma humana, por exemplo.

Um questionamento nos permite pensar de maneira mais clara o processo de constituição das linguagens simbólicas. Então: como essas representações são construídas? Essas representações foram construídas por todos os grupos sociais com sentido comum a todos? As representações são as mesmas em épocas diferentes? Não será difícil entender que a resposta não é afirmativa. Entende-se que a linguagem humana é constituída por um conjunto de signos que tem o objetivo de comunicar ideias e sentimentos. Na verdade, a linguagem organizada surge dentro do grupo dominante já transmitindo seus interesses. Assim, por exemplo, na idade média apenas os nobres tinham seus brasões que representavam a linhagem e, portanto, sinal status e de poder. Por ser produção cultural ela não é estável, mas mutável em diferentes sociedades e épocas. Assim, os símbolos sofrem ao longo do tempo ressignificações que estão intrínsecas aos valores culturais construídos e ressignificados pelas sociedades e também pelos diferentes grupos e classes sociais.

Para o sociólogo Bourdieu (2007), a linguagem como um dos sistemas simbólicos das diferentes sociedades, funciona também como um instrumento usado para a legitimação de relações de poder entre dominantes e dominados, instaurando uma ideologia que defenda os interesses de um grupo dominante. Para esse pensador existe uma luta simbólica entre as classes sociais no sentido de impor certas ideologias que procuram consagrar em suas representações um mundo da ordem. A

hierarquização das classes sociais as diferenças entre dominantes e dominados através de uma violência simbólica, ou seja de maneira silenciosa.

Diferentemente, o termo “deu águia”, em parte do município de João Pessoa, por exemplo, nos últimos anos adquiriu um significado totalmente diferente daqueles usados como símbolo universal. Ao que se parece tal termo adquire certo sentido quando representa o Estado contra o povo. A águia, poderosa e imbatível, consegue por suas garras na presa de maneira eficiente, o delinqüente, o fora da ordem. Pode parecer uma analogia bastante complicada se intensificarmos o diálogo quanto a essa semelhança, o que não é de nosso interesse aqui.

Também o termo “boy doido” tomado de empréstimo e utilizado por certo repórter de uma das emissoras de TV da cidade parece ganhar um significado que passa a definir as práticas de determinados grupos e facções do “crime organizado” e não organizado. Trata-se de uma forma de expressão e comunicação caracterizada pelo discurso dominante como uma linguagem marginal. O significado desse termo reside no sentido de que o sujeito é uma pessoa que não teme a ordem ou a qualquer força da repressão por parte do Estado representado pela polícia militar.

Trata-se, na verdade, de gírias construídas no cotidiano urbano e que tem o objetivo de tentar ocultar, esconder, através de um próprio código lingüístico local, as práticas de grupos que se permitem transgredir a ordem estabelecida. Lembremos que o próprio espaço urbano criado pela população suburbana é compreendido pela cultura do grupo dominante como sendo nada menos que uma geografia da desordem da ordem e, por isso, necessita sempre da intervenção de uma ideologia que carrega consigo, de maneira silenciosa, o interesse da classe dominante.

Esses termos tem se tornado comum no cotidiano de alguns bairros como parte de uma linguagem que lhe é própria. A apropriação desse vocabulário pela população mais jovem tem instaurado um clima de aceitação de certas práticas de violência. Na própria sala de aula o uso desse, por parte dos educandos, se popularizou. São comuns os desabafos por parte dos professores que trabalham com a EJA que denotam rejeição às gírias na sala de aula. Um exemplo disso é quando se trabalha

uma atividade avaliativa na qual o aluno não teve um bom desempenho, a reação que esse sujeito, enquanto ator do processo ensino-aprendizagem, esboça não está isolada do seu cotidiano. Ela vem carregada de significados produzidos pela linguagem local como, por exemplo, a locução "deu águia".

O que temos visto nos últimos anos é como o cidadão tem sido construído nas páginas policiais de programas televisivos que procuram redefinir o papel da polícia e do Estado enquanto instituição promotora da segurança pública, especialmente nos bairros em que ocorre o maior índice de assassinatos de jovens e a circulação de drogas e entorpecentes.

Um outro fator que se apresenta como um problema para se somar a tais técnicas de exploração das imagens que denunciam as práticas de violências são as enxurradas de filmes produzidos com fins comerciais e que estão disponíveis e acessíveis graças ao mercado de piratarias. É através desse mercado que os jovens tem acesso fácil às produções hollywdianas de ação e muita pancadaria. Além disso, as lan houses também cooperam com essa cultura do saber ver violência, contribuindo para a banalização ainda mais de tal prática.

Nas escolas públicas, principalmente, é comum a violência não somente a violência verbal, mas também, e com índice crescente, a agressão física envolvendo adolescentes como uma reprodução do cotidiano que os meios de comunicação midiáticos produzem de maneira que esses sujeitos se sentem respeitados com o espaço que tais meios de comunicação reservam às páginas de programas policiais. São poucos os que recusam assistir a esse tipo de programação, reconhecendo nesses a representação de uma reprodução da violência instigada.

É possível uma cidade para todos, aquela que educa?

O pensamento filosófico do século XX tem centralizado os seus estudos sobre a construção do sujeito no mundo moderno enquanto ser humano, observando as diferenças e a diversidade produzidas pelas mais diferentes culturas. A partir dessa

ISSN 18089097

renovação crítica as discussões em torno da educação têm promovido algumas mudanças nas praticas educativas. O discurso que tem criticado a chamada educação bancária propõe a constituição de uma nova pedagogia pautada na educação libertadora através da chamada pedagogia crítica.

As políticas públicas pensadas através dos investimentos internacionais para a redefinição de uma educação de qualidade nos países em desenvolvimento definem seus interesses a partir das políticas e práticas curriculares numa relação entre o global e o local. E foi pensando nesse parâmetro para a formação de um mundo igualitário e justo é que se definiu os objetivos. De acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o conhecido Relatório de Jacques Delors para a UNESCO, foi definido que:

> a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento; **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (BRASIL/MEC: UNESCO, 1998, p 89-90).

Então, pensando nesses quatro pilares nos quais devem está embasada a educação em que o educando necessita aprender *a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser,* surge uma indagação: como o ser o fazer devem ser trabalhados levando em consideração o viver juntos sem desconsiderar a cultura local e aí também se encontra a linguagem como uma produção e/ou reprodução? Portanto, também é a partir desses pilares que podemos pensar uma cidade mais participativa, mais consciente, mais humana, mais vívida para reagir de maneira pacífica e não desumana a ponto de desrespeitar a si mesma.

Durante muitos anos a escola foi pensada como única instituição formadora e responsável pela promoção e construção de uma sociedade conhecedora de seus direitos e deveres. Nas últimas décadas os modelos existentes já não atendiam mais as demandas dos problemas globais e locais e as discussões que enfocaram tais necessidades tiveram um papel fundamental na renovação dos paradigmas da

ISSN 18089097

educação. Atualmente, o saber pedagógico tem se voltado à preocupação do aprender a ser e estar no mundo.

No entanto, apesar de todo o processo de mudança por que passou a educação muitos problemas muitos ainda se apresentam como impasses e dificuldades que tendem a marginalizar questões primordiais para se pensar a educação e uma cidade educadora.

Sabemos que a escola é por excelência um espaço privilegiado onde se processa a construção do saber. Especialmente nela a produção do conhecimento acontece de maneira organizada, planejada. No entanto, outros espaços parecem disputar de maneira desigual esse poder de transmissão e reprodução do conhecimento, na medida em que desenvolvem pedagogias para atender seus interesses. Não podemos negar que os outros espaços, mesmo sem o uso da pedagogia propriamente dita, acabam transmitindo experiências que muitas vezes estão carregadas de uma expressiva violência.

Talvez pudéssemos fazer uma breve analogia com os pilares da educação oferecidos por Jacques Delors para se pensar a realidade voltando os nossos olhos para o cotidiano da cidade. Podemos e devemos conhecer violando os direitos dos outros? Na realidade das comunidades locais não são poucos os jovens que se permitem aprender a conviver de maneira agressiva. Trata-se de uma maneira de reproduzir o que a cidade produz e oferece.

É provável que o filósofo alemão Benjamin (1994) tenha bastante razão quando defende que o ser humano perdeu a experiência do saber ouvir. Perdemos, verdadeiramente, esse saber? Parece-nos que o choque causado pela violência não apenas fazem-nos esvaziar tal experiência, mas também acaba-nos induzindo a reproduzir e reagir a todas as práticas que se instalam em diferentes espaços sociais. Se pensarmos de acordo com os Estudos Culturais, que, segundo Silva (2004), compreende todas as invenções humanas como práticas culturais, podemos afirmar que cada cultura também cria sua maneira de aprender e apreender o mundo e as coisas do mundo. Em outros termos podemos afirmar que essas culturas produzem

ISSN 18089097

suas próprias e diferentes pedagogias. Sendo assim, a cultura da violência estabelece no meio social a "pedagogia" da violência.

A cidade é o lócus de produção e reprodução dos saberes produzidos pela sua própria cultura. É também espaço que o habitante se encontra e passa a viver o que lhe é comum. Quando certas práticas são aceitas pela sociedade tornam-se legitimadas no sentido de que todos tenham o direito de praticá-las sem quaisquer medos. Porque é a cidade que acolhe e legitima, aceita e/ou não reclama o que se vê fazer.

Parece-nos que cada vez mais os jovens e as crianças não são incitadas a sonhar, a imaginar de maneira que possibilite a esses sujeitos a constituição de um mundo de expectativas e de esperanças. Na verdade, a experiência própria do sonhar quase que lhe é totalmente castrada em seu mundo de inocência. O que lhe é passado é um mundo da barbárie e de uma realidade trágica. E essa realidade tende a negar toda e qualquer expectativa de mudanças que lhe oferecessem condições para superar as adversidades que o mundo urbano apresenta em todos os seus espaços.

O exemplo de uma pedagogia do cuidar nos é trabalhado pelo autor de O pequeno príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2006), por exemplo, o qual estabelece o aprender pelo conhecer o se aproximar e se apaixonar. Assim como todas as raposas podem parecer iguais, as pessoas desconhecidas podem também parecer igualmente desconhecidas. É a aproximação e o conhecer o outro, e a ponte desse encontro que fazemos o outro especial a ponto de podermos amá-lo, cuidá-lo e *fazê-lo aprender a apreender, a fazer, a ser e a viver juntos*.

Diante disso, indagamos se, enquanto profissionais da educação, conhecemos profundamente a comunidade na qual a escola em que trabalhamos está situada para inseri-la no currículo da EJA. Assim, como podemos compreender a cultura da comunidade em que vive os educandos sem nos aproximarmos deles de maneira que possamos conquistar e propor junto com eles uma mudança e a construção de um mundo mais igual, mais justo e mais humano?

ISSN 18089097

Aprendemos e renovamos nossas experiências quando experimentamos coisas novas, inusitadas. É com esse aprender de um movimento renovado que acabamos por está sempre ressignificando o mundo e, consequentemente, respeitando o diferente. Quando esse aprender se dá de maneira respeitosa tendemos a recebê-las com a mesma pedagogia. Mas quando ela nos trata através do choque constante tendemos também a responder da mesma maneira, reproduzindo o que recebemos.

É possível um currículo que abraça a cidade?

O que seria um currículo que abraça a cidade? Aquele que instiga a pensar não apenas a escola e somente ela, mas considerar os outros espaços como produtores de conhecimento e de saberes e fazeres condicionados aos de vier e ser na cidade.

Pensemos como o personagem Marcovaldo, criado por Ítalo Calvino em *Marcovaldo ou as estações na cidade* (1994), busca com o uso dos seus sentidos encontrar uma outra cidade que não aquela para onde convergem todos os olhares. No supermercado Marcovaldo e seus filhos experimentam fazer compras, embora não tenha dinheiro para pagar os produtos que foram escolhidos e colocados no carrinho é o prazer de escolhê-los nas prateleiras que o personagem pretende experimentar.

Apenas a escola é essa instituição formadora e salvadora de uma sociedade que vive a margem da violência e aceita-a como banal no seu cotidiano? Como a escola pode encontrar caminhos para os jovens, muitos deles convivendo com o comércio das drogas e as constantes ameaças de morte? Como a violência urbana pode ser explorada na sala de aula como um componente curricular baseado no princípio de que a educação tem o objetivo de promover a justiça, a paz e a humanização?

A prática educativa não pode desconsiderar de maneira alguma o espaço em que está inserido o educando. Antes de tudo, é necessário compreender o cotidiano do sujeito envolvido no processo de ensino aprendizagem e os seus desejos de participar da construção de um conhecimento sobre o mundo mais digno, considerando com isso os seus direitos e deveres na formação da cidadania (SILVA,

ISSN 18089097

2004). Segundo Giroux e Simon, "a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural". Mais adiante, esses pensadores afirmam que

> as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (2005; 95).

De acordo com Morin (2003), em seu trabalho "Sete saberes necessários à educação", é preciso compreender a complexidade dos diferentes saberes e experiências adquiridos pelos educandos. É preciso muito mais que isso, "reconhecer a unidade na diversidade". O trabalho do processo dessa compreensão e, consequentemente, desse reconhecimento instaurado pelo desmantelamento da linguagem e reconstrução de conceitos pode desmistificar a noção de ordem assegura a construção de um mundo da paz.

Pensamos como as pessoas que pegam ônibus todo dia para chegarem aos postos de serviços e/ou as suas residências não enfrentam filas. Na verdade, elas se lançam como numa pequena multidão como uma onda sobre a porta do transporte coletivo para alcançarem cadeiras vazias. De maneira semelhante, um passageiro joga para fora da janela do ônibus em movimento uma latinha de refrigerante vazia e outro e mais outro seguidamente até que o ônibus pare. Essa prática não é compreendida como uma espécie de agressão ao espaço urbano, produzindo uma violência ambiental e uma violência visual. Os recolhedores de lixo existentes na maioria dos ônibus são percebidas por poucos passageiros.

Esses pequenos atos não estão prefigurados como uma prática de violência à cidade e a construção de uma cidadania? Não é o espaço urbano e a casa do cidadão os lugares onde esse mais tempo do dia permanece? E se o currículo abraçasse as campanhas locais de uma cidade renovada a partir da participação de todos não atingiria um papel mais eficaz, efetivamente promotor de outros modos que romperia com a barbárie? Se violência gera violência, então como essa prática pode ser combatida com ela mesma?

Considerações finais

Se apenas a escola tem essa função de educar e provocar a constituição de uma cidade educadora e produtora de sentidos, pensemos qual é a função dos outros espaços que também acabam por definir certa cidadania para os citadinos que os freqüenta. É legítimo que apenas a escola, enquanto instituição formadora de um mundo cidadão mais humano, seja tomada como a responsável por um mundo desigual e perverso produzido por uma pedagogia da barbárie fabricada por outras instituições sociais?

Acredito que a resposta de todos para essa pergunta não é afirmativa. Penso que a escola enquanto instituição que promove a socialização entre as diferenças deve pensar de maneira mais séria por uma pedagogia do cuidar, do respeitar e não uma ultrapassada pedagogia do julgar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental II. **Parâmetros Curriculares Educacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília, 1998.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas. Vol. 1).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Marcovaldo ou As Estações na Cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ISSN 18089097

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento popular. In: MOREIRA Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 93-124

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva Sawaya. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 7 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Rejane de Barros Cavalcante[1]

Emília Maria da Trindade Prestes[2]

RESUMO: Este artigo realiza um exercício de análise da Matriz de Referência do Programa Brasil Alfabetizado, tendo como objetivo contribuir com estudos acerca do currículo na alfabetização de pessoas adultas. Diante dessa preocupação, este estudo foi organizado apresentando a estrutura da Matriz e de que forma norteia o trabalho dos alfabetizadores, no tocante a avaliação nos testes cognitivos, organizados a partir de seus pressupostos para o diagnóstico de entrada e saída dos alfabetizandos no curso de alfabetização do PBA.

Palavras-chave: Matriz. Brasil Alfabetizado. Alfabetização de pessoas. Adultas. Currículo. Avaliação.

ABSTRACT This article make an analysis exercise of Matrix Reference at Government Program "Literate Brazil", aiming to contribute to studies about the curriculum in adult literacy. Face of this concern, this study was organized showing the structure of the Matrix and how ir guides the work of literacy, with respect to cognitive evaluation tests, arranged from their assumptions for the diagnosis of entry and exit of learners in literacy course PBA (Program Literate Brazil).

Keywords: Matrix. Literate Brazil. Adult Literacy. Curriculum. Evaluation

Introdução

O conceito de alfabetização ganhou um sentido mais amplo**,** o qual vem suscitando dúvidas entre os educadores. Essa ampliação nos últimos 50 anos foi

[1] Mestre em Educação-UFPB
rejanedebarros@hotmail.com
[2]Professora Doutora –PPGE/UFPB
prestesemilia@yahoo.com.br

influenciada por pesquisas acadêmicas, agendas de políticas internacionais e prioridades nacionais. Não faz muito tempo que a palavra alfabetização definia-se como processo de aprender a ler e escrever, portanto conceito consensual entre todas as pessoas, sejam do quadro educacional ou não. No contexto atual, alfabetizar é aprender a ler e escrever com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto. Essas significações segundo Soares (2008, p.88) "vem sofrendo expressivas alterações ao longo das últimas décadas..." O que corrobora a afirmação da autora são os recenseamentos apresentando por meio dos resultados pesquisados, revelando uma
"progressiva ampliação do conceito de alfabetização". Assim sendo, na década de 1940 esses resultados censitários começaram a indagar apenas se as pessoas sabiam ler e escrever, sendo confirmada sua alfabetização com a escrita do próprio nome. A partir da década de 1950 chegando ao ano 2000, o censo aponta como alfabetizado aqueles que sabem ler e escrever um bilhete simples, considerando alfabetizado não apenas aquele que sabem ler e escrever, mas aquele que usa a leitura e escrita para exercer uma prática social em que a escrita se faz necessária.

Na última década, esta ampliação aparece ainda mais acentuada, a partir da nomenclatura de alfabetizados funcionais, ainda hoje em uso, para designar aqueles com determinados anos de estudo, em geral o 5º ano do ensino fundamental, o que deixa implícito de que o acesso a escrita exige mais do que apenas ler e escrever. Portanto uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando além de ler e escrever atribuindo significado ao que lê, continue a utilizar a leitura, a escrita o cálculo para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento da comunidade a qual está inserido. Compreensão apresentada nas décadas

de 1980 e 1990 com base no conceito de Letramento, ampliando as definições de Alfabetização para acomodar os desafios da globalização, com o crescente impacto da tecnologia.

1- O Programa Brasil Alfabetizado

Em janeiro de 2003, durante o primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma das prioridades do novo governo federal que criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e tinha a meta de erradicar o analfabetismo ao longo do primeiro mandato governamental. Para isso, foi organizado o Programa Brasil Alfabetizado, para minorar as taxas de analfabetismo no Brasil, que de acordo com o Censo de 2000, continuavam altas, havia 15.467.262 pessoas com mais de 15 anos analfabetas, correspondendo na época, a 10,09% da população brasileira. O MEC passou a contribuir com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e outras organizações da sociedade civil, com o objetivo de universalizar a alfabetização de brasileiros de 15 anos ou mais, de acordo com o seu Art.2º da Resolução nº36/2008, do referido Programa.

Em 2004, houve uma reestruturação na organização do Ministério da Educação (MEC) e o Programa é transferido para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como também o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da qual faz parte a Coordenação Geral de Alfabetização, responsável pela gestão do PBA.

Em 2007, o Programa Brasil Alfabetizado foi reestruturado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como prioridade de atendimento a região Nordeste, por concentrar 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo, apresentando nesse ano cerca de 19,93%[3] , do conjunto do Brasil.

A SECAD junto à coordenação geral tem realizado mudanças no Programa, no tocante a avaliação, monitoramento e acompanhamento pedagógico, apresentando hoje uma concepção ampliada de alfabetização, compreendida como etapa inicial da educação básica, instrumento para uma formação integral ao longo da vida. Dentre essas mudanças iremos destacar a relevância da Matriz de Referência- Matemática, Leitura e Escrita no processo de alfabetização de pessoas adultas.

2- Proposta Pedagógica/ Matriz de Referência do PBA

Nos primeiros anos de implantação do Programa Brasil Alfabetizado, não havia um documento que direcionasse a parte pedagógica do Programa, organizado pelo MEC para ser aplicado em todo o País. Por isso, cabia aos Entes Executores dar essa orientação aos alfabetizadores. A falta de um programa curricular deixava os municípios trabalhando individualmente, com orientações pedagógicas distintas. Isso não foi positivo para um

Programa do porte do PBA, pois não houve uma orientação do ensino para a aquisição de habilidades aplicáveis aos contextos práticos de vivência de alfabetizandos jovens, adultos e idosos que envolvesse um desafio significativo, no tocante à organização do ensino e à formação dos alfabetizadores. Não se trata aqui, de impor nenhuma metodologia, mas de sustentar um princípio político-pedagógico. Conforme (Gadotti,2007,p.93)

> Tal princípio sintetizado numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social.

O Programa ainda não apresenta uma Proposta Pedagógica, o que norteia o trabalho é A Matriz de Referência Comentada – Matemática – Leitura e Escrita. Trata-se de um documento disponibilizado pelo MEC/SECAD a partir de 2007, com o objetivo de nortear o trabalho do alfabetizador do PBA, em âmbito nacional. No referido documento é apresentado um conjunto de capacidades em Matemática e em Leitura e Escrita que possibilita aos coordenadores e alfabetizadores realizarem a avaliação diagnóstica acerca dos saberes que o alfabetizando possui ao entrar e ao sair do curso de alfabetização.

A Matriz de Referência, organizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Ceale se estrutura sistematicamente por meio de conhecimentos, competências, descritores e detalhamentos. Os conhecimentos dizem respeito ao conteúdo; as competências, aos objetivos a serem atingidos pelos alunos; os descritores, as atividades propostas e o detalhamento, a metodologia a ser utilizada pelo alfabetizador. A Matriz configura-se como um eficiente subsídio para os alfabetizadores, servindo evidentemente de referência para o processo ensino-aprendizagem da alfabetização, a partir da concepção que considera alfabetizado o indivíduo que seja capaz de interpretar textos verbais e não verbais, inclusive, os documentos que apresentam informações numéricas, raciocínio ou cálculo matemático. Daí, a preocupação do
MEC/SECADI com a proposição de uma Matriz de referência para a avaliação da Leitura e escrita e da Matemática.

As competências na Matriz são elencadas com o objetivo de mobilizar os conhecimentos do alfabetizando, facilitando o processo de aprendizagem ou reforçando conhecimentos prévios dos alfabetizandos. Os descritores na Matriz norteiam o trabalho do alfabetizador no tocante ao que o alfabetizando deve saber e o detalhamento subsidia no desenvolvimento das atividades, dando clareza na proposta de atividades, além de propiciar na criatividade de outras, conforme o interesse do alfabetizador.

Vale salientar que a matriz de referência em evidência não representa o limite para o educador. Uma vez que não abrange todas as capacidades que devem ser abordadas na alfabetização, pois indica apenas uma referência de avaliação. Cabe ao alfabetizador, a partir

ISSN 18089097

da avaliação diagnóstica, verificar todas as capacidades que devem fazer parte do currículo de um Programa de alfabetização, evidenciando-se assim, os conhecimentos prévios dos alunos bem como suas necessidades, condições e desejos no que se refere a seus saberes.

A forma como a matriz de referência foi organizada, pode ser considerada bastante eficiente no processo de alfabetização porque contempla as capacidades necessárias para tornar o cidadão capaz de interagir no mundo funcional, pois possibilita ao alfabetizador abordar situações do dia-a-dia através dos conhecimentos explícitos de onde são destacadas as competências, as quais são detalhadas em descritores, compreensão de vários tipos de textos, envolvendo inclusive números e operações somados a outros conhecimentos matemáticos.

A Resolução do PBA há uma referência relevante da utilização da Matriz, destinada aos Entes Executores em relação às atividades com a Matriz de Referência:

> Art.15. Os EEx deverão obrigatoriamente aplicar testes cognitivos de leitura/escrita e matemática aos alfabetizandos, utilizando necessariamente a matriz de referência e os testes oferecidos pela SECAD/MEC, para aferir seu desempenho cognitivo em duas etapas a saber: a) teste de entrada: a aplicação deverá ocorrer até o 15º(décimo quinto) dia após o início das aulas;b) teste de saída: a aplicação deverá ocorrer nos últimos 10 (dez) dias de aula.(Resolução CD/FNDE Nº36,2008)

Esse Artigo corrobora a importância atribuída a matriz no tocante a orientar os alfabetizadores no processo para alfabetização, bem como na avaliação da aprendizagem.

Vejamos como a Matriz de Referência: avaliação de competências – Leitura e Escrita apresenta o desenvolvimento de competências e descritores que permitem mediação entre leitura e o aprendizado da língua escrita.

Matriz proposta de Leitura e Escrita

Conhecimentos	Competências	Descritores

ISSN 18089097

Características do sistema da escrita Codificação Decodificação Usos sociais da leitura e da escrita Compreensão	C.1.Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia da escrita C2. Escrever palavrasC3. Decifrar com maior ou menor fluência C4. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos C5.Compreender informações em textos de diferentes gêneros	D01. Identificar letras do alfabeto D02. Conhecer as direções da escrita D03. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação D07.Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome D08. Escrever palavras ditadas demonstrando conhecer o principio alfabético D09. Ler palavras D10. Ler em voz alta uma sentença ou um texto.

Matriz de Referência Comentada-Leitura e escrita-p. 25

Os dez primeiros descritores são abordados numa sequência dos níveis de alfabetização, pelos quais os alunos passam, ou seja, do pré-silábico, quando os alunos escrevem com letras, números e rabiscos. Nesse nível, escrever é o mesmo que desenhar. No nível silábico, o aluno utiliza uma letra para cada sílaba, no aspecto quantitativo usa qualquer letra para representar a sílaba, enquanto que no aspecto qualitativo a letra da sílaba que apresenta o maior valor sonoro, Exemplo: TIJOLO= I O O. No nível silábico alfabético, o aluno nem sempre escreve marcando as unidades menores que a sílaba, Exemplo: CGORO para representar a palavra cachorro e escrevem de forma convencional as palavras que conhecem de memória. E no nível alfabético, o alfabetizando já compreende como a escrita representa o som, ou seja, que as letras representam unidades menores que a sílaba, já estabeleceu a relação, falta à forma convencional.

As atividades nos testes de entrada dos alunos no curso de alfabetização, também são apresentadas nessa sequência- a primeira atividade solicita que o aluno escreva seu nome, a segunda identifica se o aluno já difere letras e números e assim vai aumentando o grau de complexidade até chegar à última atividade de leitura e escrita de palavras. As atividades, dos
testes cognitivos propiciam ao alfabetizador diagnosticar quais os níveis que os alunos se encontram para poder trabalhar atividades diversificadas para os níveis detectados.

O teste cognitivo é elaborado para o aluno sem nenhum direcionamento, enquanto que o do aplicador (alfabetizador) apresenta as instruções detalhadas de como o alfabetizador deve direcionar a aplicação. Como mostra o exemplo do teste cognitivo que segue:

ISSN 18089097

Fonte: Teste cognitivo de Leitura e Escrita- entrada do aluno e aplicador.

Como podemos observar nas ilustrações do teste cognitivo de entrada, existe o teste do aluno apenas com a atividade solicitada e o teste do aplicador com as orientações para o alfabetizador avaliar como o aluno se encontra em relação ao aspecto cognitivo. Além do teste do aplicador, há também dois cadernos (os gabaritos comentados). Neles, encontram-se orientações da avaliação e são divididos em duas partes: a primeira, apresenta o gabarito das 24 questões de matemática, leitura e escrita; orientações sobre o erro do aluno; indicações de atividades e tabela de interpretação dos resultados. Na segunda, apresenta o modelo para o aplicador preencher por disciplinas os grupos de acertos ou erros em fichas individuais e encaminhar para a Secretaria de Educação de Estado os resultados para inserção no SBA, tanto no teste de entrada como no de saída. Cabe, portanto, ao alfabetizador ler os referidos documentos e seguir passo a passo as orientações.

A Matriz e os testes cognitivos refletem a preocupação do MEC/SECAD, na utilidade não apenas de um instrumento de avaliação, mas como referência pedagógica. Essa avaliação possibilita rever o planejamento das atividades de alfabetização, sendo este o objetivo da avaliação, diagnosticar e replanejar o que não está tendo êxito.

A matriz ainda apresenta de forma detalhada os descritores propostos com exemplos, como mostra a seguir:

Matriz de Referência- Leitura e Escrita

Descritores	Detalhamento
D01. Identificar letras do alfabeto	Uma das capacidades que o alfabetizando deve revelar desde muito cedo para aprender a ler é conhecer as letras do alfabeto. Muitas vezes, o adulto conhece algumas letras isoladamente, ou, às vezes, recita de cor as letras na sequência do alfabeto, mas não sabe reconhecer a que letra corresponde cada desenho. Para verificar se seu aluno sabe identificar as letras, você pode apresentar um conjunto de letras fora da ordem do alfabeto e pedir que ele diga quais são. **Exemplo:** Que letras são essas? N,O,R,S. Pode também apresentar uma sequência de letras e pedir que o aluno risque uma ou duas dessas letras que você ditar: veja o conjunto de letras: A,C, D,E,L,M,B. Risque a letra D.

Matriz de Referência Comentada-Leitura e escrita-P.27

A Matriz de Referência do PBA oferece ao alfabetizador orientações para a construção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e, também uma referência para o trabalho que deverá desenvolver junto a seus alunos envolvendo conhecimentos sobre as dimensões cognitivas como: o domínio de competências na apropriação do sistema de leitura e escrita; desenvolvimento da decodificação de sinais gráficos, bem como a codificação de palavras, sentenças e textos, permitindo o processo de compreensão destes textos a partir de leituras com fluência, interpretando assim, informações que definirão um sujeito alfabetizado. É essa parte do letramento, onde se contempla as práticas sociais e aquisição das competências necessárias para a participação nessas práticas que aqui, é caracterizada como um processo contínuo, atentando-se para a proposição de situações que levem em conta a dicotomias como alfabetizado/analfabeto ou letrado/iletrado, enfatizando-se o domínio das noções e procedimentos imprescindíveis à inclusão social e escolar do indivíduo.

Na Matriz abordam-se aqueles saberes elementares, de amplo uso social, isto é, nos contextos cotidianos dos alunos, levando o Programa a assumir uma perspectiva mais ampla da alfabetização, onde esteja contemplado o desenvolvimento de capacidades que possam atender a demandas de leitura e escrita diversificadas e sofisticadas, através da mobilização de conhecimentos e habilidades matemáticos, pois é de fundamental importância o conhecimento dos números para diversas práticas de leitura.

Assim, a Matriz apresenta dez competências para o ensino da matemática, cinco destas para o conteúdo de números: realizar contagens, reconhecer os algarismos, ler números, escrever números e comparar números. E cinco para o conteúdo de operações: realizar problemas envolvendo adição e subtração, resolver problemas de multiplicação, resolver problemas envolvendo divisão, resolver problemas envolvendo adição e multiplicação associadas, resolver problemas envolvendo operações de adição e subtração. O

ISSN 18089097

quadro que segue possibilita uma demonstração dos tipos de conhecimentos, competências, descritores e detalhamento de matemática na Matriz.

Quadro esquemático da matriz proposta de matemática

Conhecimentos	Competências	Descritores
Números	C1. Realizar contagens C2. Reconhecer os algarismos	D01. Realizar contagens de pequenas quantidades D02. Realizar contagens de quantidades maiores (por agrupamento ou outras estratégias) D03. Realizar contagem de quantias em dinheiro com cédulas e moedas D04. Associar o algarismo ao seu nome

Matriz de Referência Comentada/Matemática, p.10

Detalhamento dos descritores de matemática

Descritores	Detalhamento
D01. Realizar contagens de pequenas quantidades	Com esse descritor, queremos saber se o aluno é capaz de realizar a contagem de pequenas coleções de objetos (até aproximadamente 20 unidades), geralmente efetuadas contando um a um. Não há exigência ainda do registro da contagem. Parece ser uma coisa muito simples, mas se a pessoa tem dificuldades nesse tipo de contagem, isso pode explicar outras limitações na compreensão do número. Assim, embora quase todo mundo acerte quando essas tarefas são propostas, convém que, ao receber seus alunos, o alfabetizador avalie se isso já é mesmo uma tarefa tranquila para eles. **Exemplo:** Pode-se apresentar quatro gravuras ou fotos de reuniões de família e perguntar quantas pessoas há em cada foto. Para uma questão de múltipla escolha, pode-se pedir que o aluno indique a foto ou a gravura em que aparecem quinze pessoas, por exemplo.
D02. Realizar contagens de quantidades maiores (por agrupamento ou outras estratégias)	Nesse descritor, também avaliamos se o aluno é capaz de efetuar contagens, mas agora, vamos propor contagens de coleções

ISSN 18089097

	maiores(com 50 objetos ou mais). Devemos identificar também se ele utiliza algumas estratégias de contagem, como, por exemplo, o agrupamento. Isso será muito importante para que ele compreenda e domine o modo de escrever os números grandes, já que, no nosso sistema de numeração, o que registramos são agrupamentos de dez (as dezenas), de cem (as centenas), de mil (as unidades de milhar),etc.

Matriz de Referência Comentada/Matemática, p.12

Fo

nte: Teste cognitivo de Matemática/ entrada do aluno e do aplicador

Este Teste cognitivo de Entrada de matemática, como se pode vê no primeiro quesito, pede ao aluno para identificar o desenho que mostra a quantidade vinte um no cesto; através da resolução desse tipo de atividade, aplicado com o aluno da alfabetização EJA, considera-se que ele tenha facilidade em identificar o cesto, pois consegue realizar contagem independentemente de ingressarem ou não a escola e que possui uma série de conhecimentos, pontos de vista, valores, crenças, construídos nas experiências de vida e de

trabalho, capazes de se relacionarem tanto direta como indiretamente ao que aprenderão na escola.

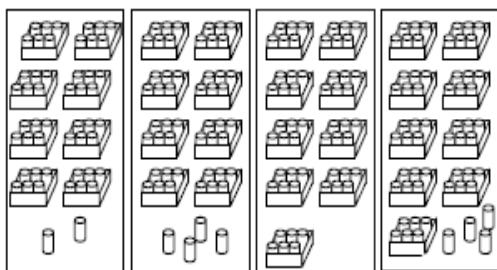
A atividade ilustrada pede apenas para marcar a quantidade pedida pelo (a) aplicador (a) não exige do alfabetizando o registro ou reconhecimento dos números e cálculos, apenas a contagem. O alfabetizando pode utilizar várias estratégias para realizar essa contagem, como riscando cada bolinha que contar, circulando, realizando até mesmo o agrupamento de duas em duas bolas, de três em três bolas e assim, sucessivamente. Alguns alfabetizandos podem até utilizar estratégias de aproximação e estimativa pelo volume de bolinhas em cada cesto. São estratégias como essas e outras utilizadas por eles que propiciam em sua aprendizagem. A solução do problema permitiu que o professor concluísse que o adulto, mesmo sem escolarização use estratégias de contagem para resolver a questão de matemática.

MATEMÁTICA – PÁGINA 5

ALUNOS

2008MATC1D02N2 — Página-5

Qual desses desenhos mostra os 52 potes de doce que Dona Francisca e sua família fabricaram?

Brasil Alfabetizado

APLICADOR

2008MATC1D02N2 — Página-5

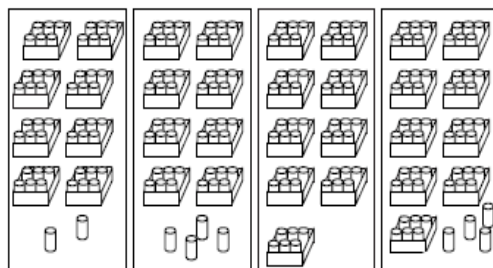
Instruções para o aplicador

MOSTRAR A QUESTÃO E FALAR:

Dona Francisca e sua família fabricam doces caseiros. Eles guardam os potes de doce em caixas. Nessas caixas cabem 6 potes. No final do dia colocam a produção em cima de uma mesa.

Hoje foram preparados 52 potes de doces. Risque o desenho que mostra a mesa da família de Dona Francisca com a produção do dia?

SE NECESSÁRIO, REPETIR A INSTRUÇÃO.

Qual desses desenhos mostra os 52 potes de doce que Dona Francisca e sua família fabricaram?

Registro

O aluno pode circular ou riscar o desenho que mostra os 52 potes de doce, ou mesmo escrever ao lado de cada um (ou só da que tem a quantidade pedida) o número de potes. Caso faça isso corretamente, considerar a resposta certa.

RESPOSTA CORRETA: segundo desenho

Brasil Alfabetizado

A segunda questão o aplicador, pede ao alfabetizando que mostre os cinquenta e dois potes de doces. Percebe-se que esta é uma questão um pouco mais complexa, por se tratar de uma quantidade maior para contar. O aluno pode também usar de estratégias próprias de contagens, como: agrupar a cada cinco doces ou a cada dez, facilitando a identificação de quantidade pedida. Como comentamos anteriormente, as pessoas adultas já têm um grande domínio da matemática por vivenciarem no dia-a-dia de suas atividades e quase sempre é capaz de resolver essas questões. Cabe, ao professor, portanto ajudá-los a sistematizar esse conhecimento advindo se suas experiências para as atividades na sala de aula.

A medida em que o teste avança, as questões vão se tornando mais complexas para o alfabetizando, como se nota na questão, com o Descritor 15 – Resolver problemas. Esta questão envolve uma sucessão de operação de adição e subtração. Contendo adição e subtração, o alfabetizando poderá sentir dificuldade em resolver, nestes casos, uma vez que não dominam a linguagem matemática para realizar as operações necessárias. Mesmo assim, podem, também utilizar várias estratégias, por meio do cálculo mental.

ISSN 18089097

Sabe-se que a resolução de problemas é o principio norteador da aprendizagem da matemática e pode possibilitar o desenvolvimento do trabalho com diferentes conteúdos em sala de aula. Por isso, para que o aluno possa responder essas questões ele precisa interpretar e estabelecer uma estratégia para suas resoluções. Isso é realmente o objetivo do teste: possibilitar ao alfabetizador o diagnóstico de seus alunos.

Esse diagnóstico inicial realizado pelo alfabetizador é tomado como ponto de partida para as aulas de matemática, as quais devem possibilitar ao alfabetizando a construção do conhecimento matemático de forma sistemática, para que ele possa usar no seu cotidiano.

A proposta pedagógica para os processos de alfabetização deve considerar os conteúdos contextualizados no dia-a-dia do educando, devendo estar baseada nos descritores e detalhamentos explicitados na matriz, auxiliando a avaliação dos resultados obtidos, atentando também para outros conhecimentos necessários a alfabetização de pessoas adultas. No próprio documento é enfatizado que os conteúdos sugeridos não incluem todas as habilidades necessárias para o processo de alfabetização, "a matriz é apenas uma referência de avaliação, não inclui todas as capacidades que devem ser trabalhadas na sala de aula. Ela indica o que é básico e essencial a ser garantido num programa de alfabetização". (Matriz de Referência, 2007, p. 04). Portanto, cabe ao alfabetizador/coordenador avaliar quais das habilidades propostas na Matriz, os alunos já dominam, quais precisam ser reforçadas, as que precisam ser abordadas pela primeira vez e as que necessitam ser retomadas varias vezes com o objetivo de os alfabetizandos adquiram mais segurança ou alternativa para resolvê-las. E para isso a estrutura da Matriz facilita o trabalho do alfabetizador, pois traz elencado o conhecimento, as competências para cada conhecimento. Os descritores, ainda incluem o detalhamento de atividades com exemplos para cada descritor, facilitando no planejamento do alfabetizador, ao incluir sugestões apropriadas para o desenvolvimento dos níveis de escrita em que os alunos se encontram. Ainda, de acordo com o documento oficial,

> A Matriz foi elaborada para orientar a construção de instrumentos de avaliação do PBA, mas também para dar ao alfabetizador, uma referência para o trabalho que deverá desenvolver junto a seus alunos e alunas no Programa. Uma avaliação produzida a partir das capacidades aqui apresentadas pode dar informações importantes para ajudar a orientar seu trabalho ou (re) planejar suas ações de alfabetizações. (Matriz de Referência Comentada, 2007, p.4)

Nesse sentido, os eixos norteadores da Matriz de referência indicada pelo Programa são: a apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e conhecimentos matemáticos. É a partir da Matriz que os alfabetizadores realizam o teste cognitivo de entrada e saída dos alfabetizandos, os testes por sua vez possibilitam os alfabetizadores a realizarem um diagnóstico de seus alunos, pois com os testes, o alfabetizador pode verificar alguns

conhecimentos relevantes sobre a leitura, a escrita e conhecimentos matemáticos. De acordo com a matriz, "este teste deverá considerar certas condições para sua realização. Na elaboração das questões do teste, deve-se considerar que o aplicador é que vai ler em voz alta os enunciados para os alunos." (Matriz de Referência,2007, p.09). São dois testes, de leitura e escrita e matemática e contém vinte e quatro questões no total de cada componente curricular mencionado. As questões referentes à leitura e escrita são vinte e uma de aplicação coletiva e três de aplicação individual.

Um dos grandes desafios do alfabetizador é pensar em atividades significativas para atender a heterogeneidade da turma e relacioná-las ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em um processo de alfabetização em que o alfabetizando é conduzido a apropriar-se simultaneamente do código escrito e do letramento.

A proposta da Matriz contempla atividades que propicia o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização, porém sabemos que alfabetizar é um desafio, principalmente para aqueles que não estão preparados (aqueles que têm uma formação fragilizada como docente), uma vez que não basta saber ler e escrever para alfabetizar um sujeito. Daí, o alfabetizador depara-se com entraves que impossibilitam a alfabetização dos alunos no período de oito meses, que a nosso ver é um tempo apenas para os alunos aprenderem a ler (decodificarem), e ler para aprender só será possível com continuação dos estudos.

Dessa forma, avaliar o processo e os sujeitos envolvidos é primordial nas diversas etapas da alfabetização, seja antes, durante e no final. É com esse intuito que é promovido o teste diagnóstico de entrada, elaborado a partir das competências e descritores propostos na Matriz de Referência do Programa. Além da avaliação no cotidiano do alfabetizador em sala de aula, nos meios tradicionais, na observação do desempenho do alfabetizando durante a realização das atividades propostas. Ao final do período estipulado para o trabalho de alfabetização. Como pontua (Furtado, 2007,p.81)

> A real avaliação não é uma fotografia, é um filme. Leva em conta o passado, o presente e o futuro. Não se preocupa em classificar sucessos e fracassos, mas em diagnosticar para agir, no sentido de que se obtenha somente sucesso. Desse modo, a real avaliação é inclusiva. Ela inclui os que ainda não sabem, sob o compromisso de que venham a saber.

Hoje não é admissível uma avaliação que apenas constata, mas uma avaliação que dê oportunidades a todos. "Quebrar a lógica da avaliação é quebrar a lógica social, o que exige um alto nível de comprometimento social do professor". *(*Furtado, 2007, p.81)

De todo modo, basicamente, fica a cargo de o alfabetizador escolher o método de alfabetização para conduzir o seu trabalho, haja vista que não há consenso pelo método mais eficaz. Por isso, o que se deve levar em consideração são as necessidades, as condições de aprendizagem, as dificuldades e os participantes do processo. Para isso é necessário que o alfabetizador conheça bem cada método no tocante aos aspectos: objetivos, características,

os fundamentos teóricos, as etapas de aplicação, material necessário e resultados. Sem esquecer que qualquer método que o alfabetizador escolha, deverá dispor de recursos didáticos que motivem os alunos, criando um ambiente alfabetizador que estimule a participação e também estar atento a cada alfabetizando para identificar suas dificuldades, com o objetivo de atendê-los de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Conclusões

Com base no exposto, podemos afirmar que tanto a matriz de referência de Leitura e Escrita como a de Matemática, levam em consideração a compreensão ampla de alfabetizado, o que aquele indivíduo é capaz de compreender e atribuir sentido ao que lê, que faz uso dos portadores de escrita, isto é, que consegue ir além da decodificação dos vários tipos de textos inerentes inclusive ao seu cotidiano, o que indica uma inovação interessante e imprescindível, que vem atender integralmente às necessidades dos educandos no processo de alfabetização, levando-o também a construir alguns conceitos matemáticos e dominar habilidades relacionadas a eles.

A relevância do documento em questão é perceptível também no que se refere à função norteadora para coordenadores e alfabetizadores na elaboração da proposta pedagógica, formação continuada destes educadores, bem como aperfeiçoamento da avaliação do trabalho educativo e da aprendizagem dos alunos do Programa Brasil Alfabetizado.

Referências:

BRASIL. **Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília.MEC, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. (coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade.** – São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara.; CHILANTE, Ednéia Fátima N.; GIL,Juca. **Políticas de Alfabetização de jovens e adultos na Argentina, Brasil e Chile: um exercício de análise e comparação**. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

FURTADO, V. Q. **Procedimento e Instrumentos de Avaliação Psicomotora**. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.

GADOTTI, Moacir. **O MOVA-SP Estado e Movimentos Populares**. In. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.)-9ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007(Guia da escola cidadã; v. 5)

ISSN 18089097

HENRIQUES, Ricardo e IRELAD, Timoty. **Construção Coletiva: contibuições à educação de jovens e adultos**. Orgs. Claudia Lemos Vóvio e Timothy Denis Ireland. 2ª ed. Brasília: MEC/ UNESCO, RAAA, 2008.

MATRIZ DE REFERÊNCIA COMENTADA/ Matemática, Leitura e Escrita. Programa Brasil Alfabetizado.
Disponível:http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf

SOARES, Magda**. A ressignificação do Conceito**.In: Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos.Orgs. Claudia Lemos Vóvio e Timothy Denis Ireland. 2ª ed. Brasília: MEC/ UNESCO, RAAA, 2008.

Resolução CD/ FNDE Nº 36 de 22 de junho de 2008.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/brasilalfabetizado.Acessado em: 20/03/2011.

ISSN 18089097